SEGUNDA EDICIÓN

La autoridad del profesor

Qué es la autoridad y cómo se adquiere

Wolters Kluwer España | Educación

María Rosa Espot

GENERAL

María Rosa Espot

LA AUTORIDAD DEL PROFESOR

QUÉ ES LA AUTORIDAD Y CÓMO SE ADQUIERE

© María Rosa Espot

© Wolters Kluwer España S.A.
Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)

Colección: GENERAL

Segunda edición: Abril 2011

© WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, **www.cedro.org**) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN Edición Gráfica: 978-84-9987-025-0
ISBN Edición Digital: 978-84-7197-992-6
Depósito Legal: M-15966-2011
Impreso en España - *Printed in Spain*
Impresión: Gráficas Muriel, S.A.
C/ Investigación, 9
Pol. Ind. Los Olivos
28906 Getafe (Madrid)

Índice

Pág.

Prólogo 11

Introducción 15

Capítulo I: El concepto de autoridad en la antigüedad 19

1. La educación entre los griegos 19
   1.1. Etapa arcaica 21
   1.2. Etapa clásica 23
   1.3. Etapa helenística 27
2. Claves aristotélicas para la educación 28
   2.1. El Bien, la Felicidad, las Virtudes 32
   2.2. Las diferentes etapas educativas y sus contenidos de enseñanza 34
   2.3. Actualidad de la perspectiva aristotélica 37
3. Educación romana: *auctoritas* y *potestas* 39
   3.1. La educación en la antigua Roma 39
   3.2. El concepto de autoridad en la antigua Roma. La *auctoritas* romana 43
   3.3. Definición de autoridad basada en la *auctoritas* romana 45
   3.4. Algunos conceptos cercanos a la autoridad 47
   3.5. Distintas acepciones del término autoridad y su relación con la obediencia 48

4. Actualidad de la educación antigua 49
4.1. Noción actual de educación 50

Capítulo II: Autoridad en la teoría de la educación moderna y contemporánea 55

1. La escuela tradicional y su concepto de autoridad 55
1.1. Contexto histórico 56
1.2. Concepto de educación 59
1.3. Rasgos esenciales de la pedagogía de la escuela tradicional 60
1.4. Objetivos de la educación 61
1.5. Principios educativos 62
1.6. Noción de autoridad y disciplina 63
1.7. Los castigos, los premios y la emulación 64

2. Educación y autoridad en Jean Jacques Rousseau 65
2.1. Rousseau y su novela pedagógica 67
2.2. El método educativo rousseauniano 71
2.3. Concepto de autoridad en Rousseau 73
2.4. Educación y autoridad rousseaunianas y la escuela tradicional 74

3. Educación y autoridad en John Dewey 76
3.1. El pragmatismo 79
3.2. Elementos clave en el pensamiento de John Dewey 80
3.3. Interés, esfuerzo y experiencia 81
3.4. El activismo pedagógico 83
3.5. Concepción deweyniana de la educación 84
3.6. Objetivo, fines, método y contenido de la educación deweyniana 85
3.7. La escuela y el profesor 86
3.8. La escuela-laboratorio de Chicago 88
3.9. La noción de autoridad en Dewey 89
3.10. Conclusión 90

4. Concepción de la autoridad en la teoría de la educación actual 92
4.1. Concepto actual de educación 93
4.2. Fin y funciones de la educación 94
4.3. Función y objetivos de los educadores 94

© WK Educación

4.4. Consideración de la autoridad en la sociedad actual 96
4.5. El no-directivismo educativo 97
4.6. Relación entre autoridad y libertad..... 98
4.7. Diversas nociones contemporáneas de autoridad en el ámbito educativo 99
4.8. Autoridad y disciplina 102

Capítulo III: Legislación escolar y situación actual de la autoridad 105

1. El concepto de autoridad en la legislación escolar de España y Cataluña 105
1.1. La Constitución española y el sistema educativo en nuestro país 106
1.2. Legislación relativa al sistema educativo. La LODE 107
1.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) . 108
1.4. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) 110
1.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)..... 110
1.6. Ley Orgánica de Educación (LOE) 112
1.7. Competencias del Estado y de las comunidades autónomas 114
1.8. Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña ... 115
1.9. Concepto de autoridad en la legislación escolar 116
1.10. Pautas marcadas desde un marco legal sobre la disciplina escolar117
2. Autoridad y disciplina: situación efectiva en la Educación Secundaria en Cataluña 119
2.1. Ámbitos y temas de la disciplina escolar 119
2.2. La autoridad y la disciplina escolar en Cataluña a través de la prensa escrita..... 120
2.3. Estudio de la disciplina escolar a través de una encuesta realizada a jóvenes de 12 a 18 años escolarizados en Cataluña 124
3. La formación del profesorado: situación efectiva 129
3.1. La formación del profesorado de Secundaria desde la perspectiva de la Historia 129
3.2. El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) 132
3.3. Características de la profesión docente en relación a la formación del profesorado 133
3.4. La situación de la profesión docente y la formación del profesorado .. 135
3.5. La formación del profesorado y las etapas por las que transcurre su vida profesional 138
3.6. Conclusión 139

Capítulo IV: La formación de los profesores en autoridad 143

1. Situación actual del profesor ante los cambios educativos reformistas 144
   1.1. La actitud del profesor ante los cambios reformistas 146
   1.2. La atención a la diversidad y el profesor 148
   1.3. La ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza y el profesor 150
   1.4. La heterogeneidad en las aulas y el profesor 151
   1.5. Consideraciones finales 153
2. La actitud de los padres ante la educación de sus hijos 153
   2.1. La relación del centro escolar con los padres 154
   2.2. La participación de los padres en la escuela 156
   2.3. La difícil tarea de participar 158
   2.4. Relación entre educación familiar y logro escolar 158
   2.5. El estilo educativo de los padres y la tarea del docente 159
   2.6. Conclusión 162
3. Actitudes del profesor ante su propio trabajo 163
   3.1. La profesión docente 163
   3.2. Las actitudes del profesor 167
   3.2. Algunas consideraciones sobre el profesor, la práctica profesional educativa y la autoridad 169
   3.4. Dificultades con las que se encuentra el profesor 171
   3.5. Conclusión 174

4. Una propuesta didáctica para una formación del profesorado en autoridad 175
   PLAN DE FORMACIÓN 177
   -Primera parte: Algunas cuestiones fundamentales sobre la autoridad 177
   - Segunda parte: Pautas para la adquisición de la autoridad del profesor . 179
   - I. En relación al espíritu y estilo del profesor 179
   - II. En relación al prestigio profesional 180
   - III. En relación a la coherencia del profesor 182
   - IV. En relación al afecto hacia los alumnos 183

Capítulo V: Autoridad y género 187

1. Profesores, profesoras: coeducación y modelos de enseñanzas no mixtas .. 187
   1.1 Algunas precisiones conceptuales 188

© WK Educación

1.2. Una visión histórica de la educación de las mujeres en España (siglos XIX-XX) 191
1.3. Modelos de escuela 195
1.3.1. En relación a la coeducación 196
1.3.2. A favor de la separación de sexos en el aula..... 197
2. La autoridad del profesor en los distintos entornos escolares 198
2.1. Algunas consideraciones preliminares 199
2.2. Aspectos diferenciales en el alumno y alumna adolescentes 201
2.3. Autoridad y género en el aula 203
2.4. Conclusión 206

Capítulo VI: Plan docente para la formación de nuevos profesores 209

1. Profesores principiantes y expertos: la labor de mentorización 210
1.1. La capacitación de los docentes en su profesión 210
1.2. Situación del profesorado principiante 211
1.3. La labor de mentorización 213
EL PROFESOR MENTOR 216
2. Plan de formación: objetivos y descripción de los contenidos 218
3. Una experiencia de formación de profesoras jóvenes 224
4. Cartas a una joven profesora 229
Carta 1. El "saber estar" en el aula 231
Carta 2. La preparación de la clase, y la clase 233
Carta 3. La autoridad del profesor..... 236
Carta 4. La disciplina y los castigos..... 238
Carta 5. Los exámenes y las calificaciones 241
Carta 6. Las juntas de evaluación..... 244
Carta 7. Las actividades con alumnos fuera del aula 247
Carta 8. El descanso de los profesores 249

Bibliografía 251

Prólogo

La autoridad del profesor
Qué es la autoridad y cómo se adquiere

No hay duda de que la educación secundaria ha experimentado en las últimas décadas un extraordinario desarrollo. Hasta la implantación de la Ley General de Educación (1970), el cursar Bachillerato constituía una especie de privilegio reservado a unos pocos jóvenes que a los 14 años finalizaban el nivel elemental y a los 16 años el superior, ambos con reválida incluida. Desde entonces, sin embargo, una serie de circunstancias –la extensión del estado de bienestar, la facilidad de las comunicaciones en zonas no urbanas, la necesidad de una juventud mejor preparada, la democratización de la vida cotidiana, etc.– ha transformado el panorama. Tanto es así que al generalizarse la enseñanza secundaria y al proliferar los institutos por doquier –durante mucho tiempo sólo existió uno por provincia– también han surgido problemas de autoridad y violencia en unos centros, a menudo masificados, que ahora albergan a jóvenes adolescentes desde los 12 a los 18 años. No por azar, uno de los grandes temas que afecta hoy a los docentes de los institutos radica, justamente, en el malestar y desánimo producido por una situación en que la tradicional autoridad que gozaba el profesor se ha visto erosionada hasta límites insospechados hace sólo tres o cuatro décadas. Es cierto que la enseñanza secundaria ha vivido en los últimos tiempos una rápida metamorfosis con aspectos muy positivos –su extensión, universalización y democratización–, pero no es menos verdad que han surgido diversos puntos negativos entre los que destacan la cuestión de la pérdida de autoridad por parte del profesorado y la irrupción de una alarmante crisis de disciplina que deteriora y enrarece el clima académico del aula.

De ahí la importancia del presente libro de María Rosa Espot –profesora desde hace más de veinticinco años en un colegio de Educaación Secundaria–, en el que anali-

za con profundidad y pericia esta problemática que posee, además, una rica genealogía histórica. En efecto, la autora repasa el concepto de autoridad en los antiguos confirmando que, desde su nacimiento, esta noción ha ido cambiando a lo largo de la historia siguiendo el ritmo de los distintos acontecimientos políticos y sociales. De hecho, con el paso del tiempo la vieja *auctoritas* romana entendida como el "saber socialmente reconocido", basado en el prestigio, ha sido sustituida por la *potestas,* que se ha identificado con la idea de poder. En virtud de la *auctoritas* el maestro aconseja y guía a los alumnos sin necesidad de hacer uso de la fuerza en sus acciones educativas. En cambio, la *potestas* se basa y fundamenta en el uso de una coerción exterior que depende de una situación jerárquica que, en ocasiones, se ha identificado con la actitud del maestro autoritario de la escuela tradicional. La opción por la que apuesta la autora es bien clara: la potestad que ha de ejercer el profesor va disminuyendo paulatinamente mientras que la autoridad ha de ir creciendo en función de la madurez personal del alumno que sabe distinguir y apreciar las cualidades de su maestro.

Desde un punto de vista doctrinal este libro se conecta con la tradición pedagógica del pragmatismo de John Dewey. Es claro que Dewey –que en el año 1897 publicó su famoso *Credo pedagógico*– constituye un referente ineludible en la pedagogía contemporánea desde el momento en que resalta que interés y esfuerzo no están contrapuestos, sino conectados, puesto que, cuanto más interés, mayor será el esfuerzo. Ahora bien, la autora no sólo basa su reflexión en el activismo pedagógico del pragmatismo, sino que también se fundamenta en las fuentes del humanismo pedagógico de raigambre clásica que entiende la educación como un proceso de humanización que exalta el papel del trabajo y del esfuerzo, esto es, la Obra Bien Hecha, por decirlo a la manera de Eugenio d'Ors, según reflejó en aquella pequeña joya pedagógica titulada inequívocamente *Aprendizaje y heroísmo* (1915). Desde esta perspectiva el trabajo y el esfuerzo obligan tanto al alumno como al maestro, ya que la autoridad no se otorga, ni se delega, sino que se adquiere a través de una labor continuada. Todo profesor, por el hecho de serlo, tiene *potestas*, pero la autoridad tiene que ganársela cotidianamente con su trabajo, su dedicación, su ejemplo, es decir, con su Obra Bien Hecha que, a fin de cuentas, también es el objetivo final al que ha de tender cada alumno.

Queda claro que en el universo pedagógico de María Rosa Espot todo apunta en una misma dirección: reforzar la autoridad del profesorado. De hecho, nos encontramos ante un nuevo concepto de autoridad que concita y reúne el prestigio profesional del profesor, su coherencia de vida y el afecto generoso a sus alumnos. Saber, hacer y querer son los pivotes sobre los que gira la tesis de la autora. Por consiguiente, la autoridad del profesor surge de la fusión de la vida intelectual y de la vida personal, es decir, del saber más y ser mejor ante los alumnos, fundiéndose todo a través de la conciencia amorosa ya presente en la filosofía de Platón y San Agustín y, naturalmente, en la pedagogía cristiana.

En realidad, María Rosa Espot ha atesorado una larga experiencia no sólo como profesora sino también como mentora de jóvenes profesoras, por lo que es una es-

© WK Educación

pecialista en lo relativo a la formación de profesorado novel en secundaria. Así pues, sus cartas a una joven profesora constituyen todo un prontuario que guía el itinerario inicial de una profesora en sus primeros pasos por el aula, unas cartas que recuerdan que el fin de la autoridad de la profesora es el crecimiento del alumnado en madurez y responsabilidad, aspectos que, a su vez, se convierten en condición de posibilidad para que el profesor afiance su autoridad.

Agradezco a la autora que me haya confiado la amable tarea de poner unas líneas –negro sobre blanco– a modo de prólogo. En buena lid tal honor correspondía al profesor Jaime Nubiola, que ha declinado generosamente en nombre de la amistad que nos une. Él fue el verdadero mentor y director de este libro.

Antes de acabar, sólo me queda felicitar a María Rosa por su trayectoria profesional, su compromiso pedagógico y su honestidad intelectual que, lejos de caer en la desazón, nos invita de manera optimista a elevar la autoestima del profesorado en esta empresa de aumentar una autoridad que surge de la síntesis de las virtudes humanas, es decir, de la vida humana globalmente considerada.

Conrad Vilanou Torrano
Catedrático de Pedagogía
de la Universidad de Barcelona

Introducción

La autoridad es una cuestión que ha sido siempre muy discutida y sigue siéndolo hoy en día. Algunas noticias inquietantes aparecidas últimamente en los medios de comunicación relacionadas con la violencia en las aulas, en los patios de los colegios, en las calles o incluso dentro del ámbito familiar, han propiciado que la autoridad sea un tema de preocupación y de interés para los ciudadanos en general y para los educadores en particular. Ciertamente, la cuestión de la autoridad está en el centro del debate contemporáneo sobre la educación. Cada vez se habla más de una *crisis de la educación* que en muchos casos suele asociarse a la decadencia de la autoridad, e incluso a la ausencia de autoridad tanto en el ámbito escolar como en el familiar. A estas alturas del siglo XXI resulta del todo necesario ahondar en la comprensión del concepto de autoridad, ver su necesidad en la tarea educativa y reconsiderarla como un valor.

Algunos educadores piensan que la autoridad es incompatible con la educación porque coarta la libertad del educando e impide el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, llama poderosamente la atención comprobar cómo ante ciertas circunstancias la autoridad es reclamada e incluso exigida por estos mismos educadores.

Por el contrario, otros educadores piensan que una educación sin autoridad es impracticable. De hecho, la ausencia de autoridad lleva a algunos profesores a un doloroso fracaso profesional que en ocasiones termina con el abandono de la profesión. Otros, con el fracaso a sus espaldas, continúan enseñando, pero no sin gran sufrimiento. El dominio de unos contenidos y el conocimiento de las estrategias más eficaces de enseñanza por parte del profesor son factores necesarios, pero no suficientes, para que pueda realizar su tarea docente con éxito. Hace muchos años, el en-

tonces director de colegio Ezequiel Cabaleiro afirmaba que "una institución docente se gobierna ante todo por la autoridad" (Cabaleiro, 1968, 292). Trasladando esta afirmación al aula, podría decirse también que un aula se gobierna ante todo con la autoridad, pues es preciso crear en ella unas condiciones que permitan al profesor llevar a cabo sus propósitos educativos.

Mi interés por este tema, la autoridad, se ha ido fraguando a lo largo de mi experiencia de veintiséis años como profesora de Matemáticas en la enseñanza secundaria. Desde el principio tuve la convicción personal de que el profesor necesita establecer con sus alumnos una relación de autoridad para poder desempeñar con eficacia su tarea docente: enseñar a sus alumnos y conseguir que éstos aprendan. Una relación, como se verá en las páginas siguientes, que no se fundamenta en las órdenes y mandatos del profesor, que necesariamente éste en ocasiones debe dar, y que excluye cualquier sumisión del alumno al profesor. Pero, ¿qué es la autoridad?, ¿quién puede tener autoridad?, ¿cómo se adquiere?, ¿por qué es tan importante en educación?, ¿qué relaciones guarda con la libertad? Este libro –destinado especialmente a profesores de Secundaria– se ha escrito con el objetivo de dar respuesta a estas cuestiones.

Al adentrarse en el estudio del concepto de autoridad pronto uno se da cuenta de que la palabra *autoridad* es un término con pluralidad de significados: autoridad puede ser una persona, una cualidad de una persona, o bien una relación interpersonal. A su vez, con frecuencia en el lenguaje habitual se confunde con poder y también con su exceso, el autoritarismo, y casi siempre se asocia a la obediencia, la disciplina y los castigos. Conceptos cercanos a la autoridad, pero distintos. Esta confusión conceptual, que une inextricablemente autoridad con coerción y sanción, ha llevado a algunos educadores a pensar que "*quienes recurren a la autoridad son unos incapaces que no saben enseñar*" (Carabaña, 2005, 20-21). Asimismo, ante la indisciplina existente en las aulas, se habla en términos de *dar más autoridad* a los profesores. Respecto a estas dos cuestiones, cabe decir, por una parte, que tener autoridad conlleva tener prestigio profesional, que en el caso del profesor significa *saber enseñar*. Por otra parte, la autoridad es algo propio, es decir, no se recibe de nadie ni puede delegarse en nadie, por lo tanto nadie puede *dar* autoridad al profesor. La autoridad del profesor es fruto de su estudio, de su esfuerzo y de su trabajo personal, de sus actitudes y de su comportamiento tanto dentro como fuera del aula.

Este libro está organizado en seis capítulos. Los tres primeros abordan la noción de autoridad desde una vertiente teórica. Los tres restantes desde una vertiente didáctica. La noción de autoridad desde su nacimiento en la antigua Roma, hace 2.500 años, ha ido cambiando a lo largo de la historia conforme se iban sucediendo los distintos acontecimientos políticos y sociales. El capítulo primero está centrado en el concepto de autoridad en la antigüedad. En él se realiza un estudio del pensamiento pedagógico griego y romano, poniendo de relieve la actualidad de la educación antigua. En este sentido, es interesante destacar que Aristóteles advirtió ya que el profesor no enseña sólo con sus conocimientos de la materia que imparte, sus técnicas

© WK Educación

y sus habilidades, sino además, y quizá sobre todo, con su ascendiente sobre sus alumnos. Este ascendiente se lo confiere al profesor la *auctoritas*, concepto de la antigua sociedad romana que da origen a la actual noción de autoridad.

En el capítulo segundo el estudio del concepto de autoridad se detiene en la Edad Moderna y Contemporánea. En particular se centra la atención inicialmente en el realismo o *disciplinarismo pedagógico* (siglos XVII-XVIII), que es la pedagogía más característica y representativa de la Edad Moderna y que constituye la denominada escuela tradicional; en segundo lugar, en la pedagogía de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), una pedagogía muy crítica con la que se impartía en su tiempo y cuya influencia transformó profundamente las aulas escolares; y en tercer lugar, en la teoría educativa de John Dewey (1859-1952), considerado el pensador estadounidense más importante de su época y el principal pedagogo del siglo pasado. Para cerrar el capítulo, se aborda la noción de autoridad en la teoría de la educación actual.

El capítulo tercero está dedicado al estudio de la situación actual de la autoridad, en particular en la legislación escolar de nuestro país, en la Educación Secundaria y en la formación del profesorado. En ocasiones al profesor no le resulta fácil establecer con sus alumnos una relación de autoridad por presentársele dificultades de distintos tipos. Dificultades que están relacionadas de ordinario con ciertas situaciones originadas por cambios reformistas en el sistema educativo establecidos por los distintos gobiernos, con la actitud adoptada por la familia ante la educación de sus hijos y ante el colegio, y con la actitud del mismo profesor ante su propio trabajo. Tras prestar atención a estos aspectos de la vida del profesor y de acuerdo con los objetivos de este libro, en el capítulo cuarto se presenta una propuesta didáctica para la formación del profesorado en autoridad. Esta propuesta está concretada en un plan de formación enfocado hacia la comprensión y hacia la adquisición de la autoridad y su modo de aplicarla.

En el capítulo quinto se trata la autoridad en relación con el género. Una vez expuestos los aspectos diferenciales en el varón y en la mujer adolescentes, se aborda el estudio de la autoridad del profesor en relación al entorno escolar según sea éste coeducativo o no mixto.

Tener autoridad exige tener un prestigio profesional, ser un buen profesor. Ser un buen profesor requiere un aprendizaje de la profesión. Para este aprendizaje no es suficiente la experiencia directa, ni el intercambio informal entre colegas, ni por supuesto el basarse exclusivamente en el sentido común, o en lo que el aspirante a profesor pueda recordar de sus propios profesores en el período escolar. Tras describir la situación del profesor de secundaria en sus comienzos profesionales, en el capítulo sexto se expone una propuesta didáctica para la formación del profesorado joven, una propuesta basada en un sistema de ayuda personal llevado a cabo por un profesor mentor. El capítulo se cierra con la descripción de algunas tareas docentes y aspectos de la vida del profesor que convendría que el mentor incluyera en su labor de instrucción al profesor principiante. Estas descripciones se han realizado a través de una colección de cartas que una profesora

experimentada de Secundaria escribe a una joven profesora en sus inicios profesionales.

Finalmente quiero agradecer a PRAXIS su amable colaboración en la publicación de este libro. También quiero expresar mi gratitud al profesor Jaime Nubiola. Su apoyo constante, así como sus sugerencias y correcciones han hecho posible la realización de este trabajo, convirtiéndolo en una tarea de gran aprendizaje para mí.

Deseo también agradecer a mi familia y a otras personas que están cerca de mí la ayuda que, de manera muy diversa, y siempre amable, me han prestado durante este tiempo de investigación y de trabajo, y por supuesto a las alumnas y colegas que he tratado durante tantos años, de las que tanto he aprendido en esta difícil asignatura personal de la autoridad.

María Rosa Espot

© WK Educación

Capítulo I

El concepto de autoridad en la antigüedad

El objetivo de este primer capítulo es presentar un estudio teórico sobre el concepto de autoridad en los antiguos. Para ello abordaremos, en primer lugar, la educación entre los griegos, destacando el fin, los objetivos y las características de la educación griega en las distintas etapas de su historia. En segundo lugar centraremos la atención en el pensamiento pedagógico aristotélico. En tercer lugar, tras una breve exposición de la educación en la antigua sociedad romana, expondremos el origen de la noción de autoridad entre los romanos y prestaremos atención a algunas nociones conceptuales para una mayor comprensión de la autoridad. Finalmente, en cuarto lugar pretendemos mostrar la actualidad y vigencia de los planteamientos del pensamiento pedagógico griego y romano. En la exposición de este capítulo, los apartados dedicados al pensamiento helénico tienen un marcado carácter descriptivo e histórico, mientras que el dedicado al pensamiento romano se centra específicamente en la noción de autoridad, aunque también se proporciona en este apartado una breve referencia de la historia de la educación entre los romanos.

Quien hoy día se acerca al pensamiento pedagógico griego y romano queda muy impresionado por la actualidad y vigencia de sus planteamientos.

1. LA EDUCACIÓN ENTRE LOS GRIEGOS

"La importancia universal de los griegos, como educadores, deriva de su nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad" (Jaeger, 1957, 8). El fin de la educación en Grecia era convertir al ser humano en un buen ciudadano. La edu-

cación se desarrollaba en la *polis*, y por esta razón hemos centrado la atención primero en este fenómeno tan importante en la historia de Grecia: la *polis*. En segundo lugar abordaremos el concepto de *paideia*, el ideal griego de cultura y de educación. Finalmente, en tercer lugar, aspiramos a presentar los elementos básicos de la *paideia* griega en las distintas etapas de la antigua Grecia: etapa arcaica y de transición (s. VIII a. de C – V a. de C.), etapa clásica (s. V a. de C. – III a. de C.) y la etapa helenística (s. III a. de C. – VI d. de C.).

El primer período en la historia de Grecia es el período minoico. La civilización minoica aparece hacia el tercer milenio. Sus orígenes son oscuros. Tras esta etapa surge la civilización micénica, que corresponde aproximadamente al segundo milenio. La estructura de la sociedad micénica era de carácter feudal y la familia era de tipo patriarcal.

Hacia el año 1200 comienza el hundimiento de la civilización micénica para dar paso a la llamada "Edad Media" griega, que abarca un período que va desde el siglo VIII hasta el siglo V. En esta etapa surge la *polis*. El absolutismo de los príncipes micénicos fue sustituido por una monarquía de carácter popular. En esta sociedad la educación era patrimonio y privilegio de la nobleza, clase que gozaba de los requisitos necesarios para disfrutar de la cultura y hacer posible la educación. Estos requisitos consistían en tener cubiertas las necesidades vitales inmediatas, estar liberados de los trabajos manuales y oficios serviles, y disponer de tiempo para dedicarse al cultivo de la cultura.

Originariamente *polis* significaba un centro habitado de una cierta entidad. Sin embargo, el concepto de *polis* no se limita a una sola ciudad, pues Esparta, por ejemplo, que era una *polis*, estaba formada por cuatro o cinco aldeas abiertas, esto es, sin fortificar. La palabra griega *polis* puede traducirse por 'estado' o por 'ciudad'. El *polites* era el ciudadano que se hallaba en plena posición de derechos. La ciudadanía no incluía a todos los habitantes de la *polis*, además siempre prescindía de las mujeres y de los niños. Cada *polis* se regía por sus costumbres y sus leyes propias, escritas o no. Estas leyes procedían de la divinidad y siempre estaban por encima de la voluntad del individuo. Por otra parte, cada *polis* se sostenía económicamente con sus propios recursos y tenía un culto local, es decir, era una comunidad político-religiosa. Gustave Glotz explica que, siendo autónoma, la *polis* tenía como condición esencial la libertad. Una libertad colectiva –si se puede decir–, pues la libertad individual, aunque podía existir, no era indispensable (Glotz, 1957, 24). En sus inicios la *polis* adoptó como forma de gobierno la monarquía, más tarde la oligarquía, después la tiranía y finalmente la democracia con la institucionalización de la esclavitud. En Grecia los esclavos eran indispensables para realizar los trabajos manuales, así, de este modo, el hombre libre podía dedicarse a la política y a la filosofía.

Para el griego, salir de su *polis* suponía estar en un país extranjero, incluso a menudo en un país enemigo (Glotz, 1957, 25). La *polis* y las leyes eran fundamentales y esenciales en su vida. Esto se traducía en un amor a la patria ilimitado e incondicional. Según escribe Glotz, para el griego *"la tierra sagrada de la patria es el re-*

© WK Educación

cinto familiar (…); todo lo que se ama y de lo que se está orgulloso y que cada generación quiere dejar mejor de como lo recibió" (Glotz, 1957, 25).

El incumplimiento de las leyes de la *polis* conducía a la expulsión de ella. No obstante, la *polis* se responsabilizaba y vigilaba la educación de sus ciudadanos. *"A la ley y al legislador o gobernante se les atribuye una función pedagógica –con la responsabilidad consiguiente– como concreción y prolongación de la función educadora de la comunidad"* (Redondo y Laspalas, 1997, 172).

El ideal griego de formación se expresa con la palabra *paideia*. El término griego *paideia* tiene distintas acepciones. En sus orígenes adopta el significado de "crianza" y "cuidado biológico del niño". Más adelante se emplea para expresar la "formación del carácter". Finalmente, evoluciona hasta alcanzar el significado de "formación integral" del individuo. Sin embargo, en sentido estricto *paideia* significa "formación". Su concepto es muy amplio y se relaciona con términos actuales como cultura, literatura, crianza, instrucción, formación, educación.

El término *paideia* tiene también otras acepciones. Puede utilizarse para expresar el pensamiento o las reflexiones de un líder político o de un filósofo, sería el caso de expresiones como la *paideia* aristotélica. Otras veces se utiliza para expresar el conjunto de tradiciones que marcan el estilo de vida de un pueblo. Éste sería el caso de expresiones como la *paideia* espartana, la *paideia* ateniense.

La *areté* es un concepto muy vinculado al concepto de *paideia*. En Grecia el objetivo de la *paideia* era la *areté*. La palabra *areté* expresa la idea de "excelencia", la perfección del hombre, tanto en el sentido corporal como en el espiritual. La *areté* constituye *"lo más radical y esencial de la persona y el objetivo más profundo que puede plantearse la educación: conseguir que el alumno no sólo actúe bien, sino que sea bueno"* (Redondo y Laspalas, 1997, 184).

A continuación se exponen los objetivos y los elementos básicos que caracterizan a la *paideia* griega, que son distintos en las sucesivas etapas de la historia de Grecia[1].

1.1. Etapa arcaica

Esta etapa se caracteriza por presentar dos tipos de educación, que se denominan la *paideia* heroica de Homero y la *paideia* del trabajo de Hesíodo. Homero, poeta de la etapa arcaica, es considerado como uno de los grandes educadores de la antigua Grecia e inspirador de la *paideia* griega. El objetivo de la educación homérica es el ideal del héroe o del caballero. Sus características se encuentran plasmadas en sus dos obras: la *Ilíada* y la *Odisea*. El sentido del deber, el orgullo de casta, el amor a la gloria, el de-

1. Para mi exposición en esta sección sigo en sus líneas generales a E. Redondo y J. Laspalas (1997). *Historia de la educación. I. Edad Antigua*, Madrid: Dykinson.

seo de ser el mejor y el espíritu competitivo son elementos fundamentales en la *paideia* homérica. El honor es, sin duda, la mayor recompensa para el caballero homérico.

> *"Todo esto me preocupa, mujer, pero mucho me sonrojaría ante los troyanos y las troyanas de rozagantes peplos si como un cobarde huyera del combate; y tampoco mi corazón me incita a ello, que siempre supe ser valiente y pelear en primera fila, manteniendo la inmensa gloria de mi padre y de mí mismo"* (Homero, 1971, 71).

El objetivo de la educación homérica es, por una parte, una *areté* física que incluye la fuerza, la salud, el vigor y la destreza corporal, y por otra parte, una *areté* espiritual que comprende la nobleza, el valor, el refinamiento, la sabiduría. Los contenidos de la *paideia* heroica se organizan de acuerdo a estos dos ideales de formación. La *paideia* arcaica incluye:

- Una preparación física y deportiva a través de la gimnástica.
- El cultivo de las artes musicales mediante el canto, la danza y el manejo de la lira.
- La adquisición del arte de la expresión y el dominio del lenguaje, es decir, saber expresarse bien, con belleza y precisión,.
- Una formación enfocada a la adquisición de virtudes como la bondad, la nobleza, el temor reverencial a los dioses y el respeto a los demás.

La *paideia* del trabajo de Hesíodo se presenta en una etapa de transición entre la Edad Media homérica y la etapa clásica. Tiene como objetivo una *areté* heroica del trabajo. Este tipo de educación se encuentra reflejado en su obra *Los trabajos y los días*, poema cuyo tema central es la justicia y el trabajo. El poeta, a lo largo del poema, va dando una serie de consejos a su hermano Perses:

> *"Tú, Perses, descendencia divina, trabaja para que el hambre te odie y la venerable Deméter, de hermosa corona, te sea grata y llene tu granero de riqueza, pues el hambre es siempre compañía adecuada al hombre inactivo, y dioses y hombres se irritan con éste que vive inactivo, semejante en su actividad a los zánganos sin aguijón, que, comiendo sin trabajar, esquilman el fruto del trabajo de las abejas… A partir de los trabajos los hombres son ricos en rebaños y en oro; y si trabajas serás mucho más grato para los inmortales [y para los mortales, pues muchos desprecian a los inactivos]. Nada reprochable es el trabajo, muy reprochable es la inactividad"* (Hesíodo, 1990, 78).

Exalta un tipo de heroísmo distinto al del héroe o caballero homérico. Propone como ideal el heroísmo que supone el esfuerzo y la tenacidad que exige el trabajo cotidiano. Pone de manifiesto el valor del trabajo y lo presenta como un instrumento al servicio de grandes fines.

© WK Educación

"*Hesíodo, con plena conciencia, quiere poner al lado de la educación de los nobles, tal como se refleja en la epopeya homérica, una educación popular, una doctrina de la areté del hombre sencillo. La justicia y el trabajo son los pilares en que descansa"* (Jaeger, 1957, 79).

Considera que la educación es un bien no sólo para la nobleza, sino para todos los ciudadanos que mediante su trabajo contribuyen a mejorar y engrandecer la comunidad. Hesíodo es *"el primero de los poetas griegos que se levanta con la pretensión de hablar públicamente a la comunidad, por razón de la superioridad de su conocimiento"* (Jaeger, 1957, 82). Sus enseñanzas a través de sus poemas didácticos no se fundan en la tradición aristocrática de la que él es un portavoz, como es en el caso de Homero, sino que se fundan en un saber que posee y le confiere una cierta superioridad, una autoridad.

1.2. Etapa clásica

La educación en esta etapa está representada por la *paideia* espartana y la *paideia* ateniense.

La fundación de Esparta se remonta hacia el año 900 a. de C. Los espartanos, llamados también lacedemonios, constituían una clase dominante no muy numerosa. Bajo su dominio se hallaban los *periecos,* que conservaron la condición de hombres libres pero sin derechos políticos, y los *ilotas*, convertidos en siervos de la gleba, primero y más tarde en esclavos tras las dos guerras mesenias en las que este pueblo –los ilotas– se sublevó a Esparta. El peligro de levantamiento de los pueblos sometidos, sin duda, influyó en el espíritu guerrero de los espartanos, así como en su forma de vida y, en consecuencia, en su educación.

El siglo VII se considera el siglo de oro espartano. El cultivo de las artes, especialmente la poesía y la música, y del deporte de competición convirtió a Esparta en un centro de irradiación cultural. Tras la segunda guerra mesenia (660-640) Esparta se convirtió en un estado militar, sin contactos con el exterior, aislado. Su atención se centró en la preparación militar de sus ciudadanos y abandonó el cultivo de las artes y del deporte de competición. Esta situación y su renuncia a la creación artística condujeron a Esparta a su estancamiento y empobrecimiento.

El ideal educativo de la *paideia* espartana era el de preparar un guerrero valeroso que además fuera un buen ciudadano. En la educación espartana el esfuerzo, la disciplina y la emulación son considerados elementos pedagógicos esenciales para alcanzar este ideal. El espíritu de obediencia, de disciplina y de respeto es el marco en el que se desarrolla la educación espartana, una educación orientada a la adquisición de dos virtudes: la templanza y la sobriedad, en general la austeridad de vida. Austeridad no sólo en la alimentación, en la vivienda o en el vestido, sino también en el hablar, es decir, el *laconismo* o cualidad que consiste en ser breve, conci-

so y compendioso en la expresión. Por otra parte, el alto sentido del honor, la lealtad, la fidelidad a la palabra dada, la veracidad y el respeto y veneración a las personas mayores constituyen otros rasgos fundamentales de la *paideia* espartana. Sin embargo, hay que destacar su poco interés por la cultura intelectual. Los contenidos de la formación espartana se organizan de acuerdo a estos intereses y se concretan, por una parte, en unos mínimos esenciales intelectuales: lectura, escritura, cálculo y memorización de versos homéricos y otros autores, y por otra parte, en el cultivo de ejercicios y estrategias militares.

En Esparta la educación estaba confiada a la *polis*, es decir, el Estado era el educador de todos los ciudadanos, representaba, *"por primera vez, una fuerza pedagógica en el sentido más amplio de la palabra"* (Jaeger, 1957, 86). *"La estructura organizativa de la escuela era similar a la organización y forma de vida de un cuartel militar"* (Redondo y Laspalas, 1997, 198). No obstante, esta labor de formación se fundamentaba en un conjunto de normas de conducta basadas en la costumbre y en la tradición y no en unas leyes escritas. La educación ocupaba un período amplio en la vida de los espartanos. Se iniciaba a los siete años y duraba hasta los treinta, edad en la que se alcanzaba la condición de ciudadano con la plena posesión de derechos políticos y civiles.

La madurez intelectual, literaria y artística de Grecia se alcanzó en el siglo V a. de C. Su rasgo característico es el predominio de Atenas y su enfrentamiento con Esparta. Esta época abarca desde los primeros años del siglo V hasta el año 338 a. de C., año en el que Atenas sucumbió ante la Macedonia de Alejandro Magno. La época clásica se inicia con el enfrentamiento de Grecia con Persia. Tras las dos Guerras Médicas (500-480 a. de C.) Grecia, liderada por Atenas, consigue la victoria sobre los persas y Atenas alcanza la hegemonía militar y económica sobre toda Grecia.

Los atenienses están considerados como los creadores de la democracia. Solón (594 a. de C.), padre de la democracia ateniense, mediante la promulgación de leyes justas instauró una democracia moderada en Atenas que duró cinco años, aunque lo esencial de esta forma de gobierno perduró durante siglos. Más tarde, tras un período de crisis, se instauró la denominada tiranía de Pisístrato. En el año 510 a. de C. Clístenes, considerado el segundo creador de la democracia ateniense, culminó la obra de Solón dando paso a la etapa más brillante de la historia de Atenas, denominada el "Siglo de Pericles" (461-421 a. de C.). Esta es la época clásica de la cultura griega.

El objetivo de la *paideia* ateniense era proporcionar a los ciudadanos una educación completa del alma y del cuerpo, así como capacitar al ciudadano para ser un buen guerrero y defender a la *polis*. Se consideraba esencial enseñar a los ciudadanos a aceptar y a respetar las leyes de la *polis*, tanto las leyes escritas, como las costumbres o leyes no escritas. Los contenidos de la *paideia* ateniense inicialmente se centraron, por una parte, en alcanzar una *areté* física o del cuerpo mediante la gimnasia, y por otra parte, en alcanzar una *areté* espiritual o del alma a través del cultivo de la poesía, la danza y la música. El aprendizaje de estos contenidos no se lle-

© WK Educación

vaba a cabo en la escuela, sino en los gimnasios y en los banquetes animados por cantos, en los que los ancianos transmitían su saber a los jóvenes. En la época clásica la formación intelectual se incorporó a la *paideia* ateniense un poco más tarde, con el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Esta formación intelectual era impartida por el maestro de escuela primaria, el *grammatista*.

En la época clásica de la cultura griega destacaron los sofistas y figuras como Sócrates, Platón, Jenofonte, Isócrates y Aristóteles, de quien se tratará detenidamente en el apartado siguiente. El término 'sofista' proviene del sustantivo griego *sophós*, que significa sabio, experto en algún oficio o en alguna actividad determinada. Pronto en la antigua Grecia el vocablo "sofista" tuvo un significado despectivo: un discutidor con un saber superficial y, a menudo, falso. A los sofistas se les atribuye la profesionalización de la enseñanza, convirtiéndola en un oficio remunerado. Se les considera los primeros maestros profesionales. La educación sofística se reducía simplemente a transmitir unos conocimientos "útiles", sin enseñar verdades ni doctrina alguna. La *paideia* sofística pretendía proporcionar al alumno la habilidad de hablar en público con eficacia y belleza para convencer a los oyentes. Su objetivo principal era capacitar al alumno para triunfar en la política mediante el dominio de la refutación y de la controversia, sin preocuparse demasiado por la búsqueda de la verdad y del bien, es decir, su objetivo era enseñar al alumno a contradecir con argumentos lo que otros dicen y así generar una discusión larga y reiterada que desconcertase y confundiera a sus adversarios. Los contenidos de la *paideia* sofística se centraron en la enseñanza de la Retórica y de la Dialéctica. Algunos sofistas enseñaron, además, Matemáticas, Música, Geometría y Astronomía, pero, a su modo de ver, lo esencial era aprender a triunfar en la vida.

Sócrates es considerado como el mejor educador que ha habido a lo largo de la historia. Lo que hoy día se conoce de Sócrates es a partir de los escritos de dos de sus discípulos: Platón y Jenofonte, pues Sócrates no dejó nada escrito. Desempeñaba su tarea educativa, por la que nunca cobró dinero alguno a sus discípulos, fuera de las escuelas, en las calles y en las plazas. Él mismo no se consideraba un maestro, sino únicamente alguien que quería ayudar a sus amigos. Para Sócrates, la educación consistía en ayudar a las personas a conocer el Bien y la Verdad con el objetivo de alcanzar la felicidad. El resto de conocimientos eran poco importantes. A su modo de entender, lo espiritual estaba muy por encima de lo corporal. La educación socrática utilizaba como método el diálogo, la conversación y consideraba esencial la predisposición del alumno a aprender. Sócrates, con el deseo sincero de encontrar la verdad, sirviéndose del interrogatorio amable como punto de partida en la conversación, hacía consciente al discípulo de su propia ignorancia y provocaba en él una actitud de humildad y el deseo verdadero de aprender. Es conveniente advertir que *"la ignorancia, lejos de ser algo negativo, es una bendición si va acompañada de la humildad y el deseo de aprender"* (Redondo y Laspalas, 1997, 245). Sócrates, tras ser acusado de ateo, de desobedecer las leyes y de corromper a la juventud, a los setenta años murió condenado por la justicia.

Platón, discípulo de Sócrates, sostenía que el fin último de la educación era conocer, apreciar y desear la auténtica Belleza, la Verdad y el Bien. La *paideia* platónica aspira a proporcionar al discípulo una formación integral mediante una educación intelectual complementada con una educación moral. Platón expone los contenidos de su *paideia* en sus diálogos más extensos: *La República* y *las Leyes*. *La República* la escribió en su madurez, siendo el superior o cabeza de su propia escuela: *La Academia,* y *las Leyes,* en su vejez. Platón considera que la educación moral, entendida como una educación del alma, ha de tener prioridad sobre la formación intelectual. Sus contenidos se centran fundamentalmente en las virtudes de la templanza, la prudencia y la fortaleza. Los contenidos de la formación intelectual se presentan organizados en tres niveles:

1) El nivel elemental, cuyas disciplinas esenciales son la música, la gimnástica, la lectura, la escritura y las matemáticas elementales.

2) El nivel medio, que proporciona a los alumnos el cultivo de la aritmética, la geometría, la astronomía, la música, las matemáticas y la retórica o arte del discurso puesto al servicio de la Verdad y del Bien.

3) El ciclo superior de enseñanza, que está centrado en el estudio de la filosofía, al que denomina dialéctica.

Platón propone el mismo plan de estudios para los hombres que para las mujeres, puesto que, a su entender, las mujeres están capacitadas para desempeñar los mismos trabajos que los varones tras recibir la misma formación. *"Si, por tanto, imponemos a las mujeres los mismos servicios que a los varones, menester será darles la misma educación"* (Platón, 1971, 159).

La *paideia* platónica considera que la educación se consigue con un gran esfuerzo. No obstante, al conocimiento de las verdades más profundas se llega por la contemplación. Por otro lado, resalta que para que surja una buena educación la tarea del maestro es importante, pero no puede reducirse a una instrucción que proporcione a sus alumnos únicamente unos conocimientos o inculque una doctrina determinada, sino que el maestro tiene que conocer el modo y poseer la habilidad para suscitar en sus discípulos el deseo de alcanzar la verdad. Sin embargo, determinadas cualidades intelectuales y morales del educando constituyen un requisito decisivo para que la asistencia del profesor sea eficaz.

Jenofonte, contemporáneo de Platón, fue uno de los discípulos más fieles de Sócrates. A su modo de entender, la *paideia* había de proporcionar al alumno una formación fundamentalmente ética y moral, dejando en segundo lugar la formación intelectual. Considera que para educarse es imprescindible el esfuerzo y la disciplina personal. Para Jenofonte, el objetivo de la educación era el ideal de un buen soldado y un buen agricultor y el Estado era quien debía ocuparse de la educación de los ciudadanos. En su obra *La Ciropedia* describe la conducta del buen gobernante y del buen educador. En otra de sus obras, *La república de los Lacedemonios,* se

© WK Educación

muestra partidario y defensor de la educación espartana. Su afición a las tareas del agricultor queda reflejada en el *Económico*, obra en la que, además, trata la educación de la mujer. En esta obra *"presenta a la esposa del buen agricultor, casi en pie de igualdad con él, como reina y señora –y administradora– del hogar"* (Redondo y Laspalas, 1997, 250). Es uno de los pocos autores griegos que presta atención en particular a la mujer.

Isócrates no sólo destacó notablemente como maestro, sino que además, a través de su actividad literaria –veintiún discursos– influyó de un modo decisivo en la política de su tiempo. En el año 393 fundó una escuela de retórica en Atenas, en la que se impartía una enseñanza más práctica que académica. El objetivo último de su educación era conocer y alcanzar la virtud por medio del lenguaje, es decir, la *paideia* isocrática aspiraba a proporcionar a sus alumnos una formación intelectual, moral y cívica a través del estudio y cultivo del lenguaje: la retórica o arte del bien hablar. Isócrates partía de un concepto honesto de la retórica, lejos de la superficialidad y la irresponsabilidad de los sofistas, de los que discrepaba radicalmente. Por otra parte, en contraposición a los socráticos y a Platón, sostenía que la virtud no puede ser enseñada, pero la retórica puesta al servicio de la virtud puede hacer a los hombres más virtuosos. Para Isócrates la eficacia del buen profesor, que posee un saber y conoce el método de enseñarlo, depende esencialmente de las cualidades y del esfuerzo personal del alumno.

Hasta aquí se han mostrado los rasgos fundamentales de la *paideia* sofística, así como de la *paideia* de las figuras más destacadas de la época clásica de la cultura griega: Sócrates, Platón, Jenofonte e Isócrates. Aristóteles, como se ha indicado anteriormente, se tratará con mayor detenimiento en el apartado siguiente.

El declive de Atenas se inició con la Guerra del Peloponeso (431-404) en la que se enfrentó a Esparta. Tras veintiséis años de guerra, Esparta, con la ayuda de los persas, arrebató la hegemonía a Atenas e instauró en ella la denominada "Tiranía de los Treinta" por un breve período de tiempo, un año. Tras este período, el régimen de los Treinta fue derrocado y la democracia fue reinstaurada en Atenas hasta que en el año 338 a. de C. Atenas sucumbió a Macedonia. Es el fin de la época clásica y se inicia la etapa helenística.

1.3. Etapa helenística

El término 'helenístico' designa la etapa de la cultura griega que va desde el inicio del Imperio de Alejandro Magno (323 a. de C.) hasta la formación del Imperio Bizantino (569 d. de C.). Dicho término procede del verbo *helenidso,* que significa "helenizar", es decir, introducir las costumbres, la cultura y el arte griegos en otra nación. Con la instauración del Imperio de Alejandro Magno (336-323 a. de C.) la cultura griega se extendió hasta la frontera de la India y hasta Egipto. Surgió la monar-

quía y las *polis* griegas dejaron de ser independientes. Al morir Alejandro Magno, las *polis* pasaron a formar parte de distintos reinos que, más tarde, fueron agregados al Imperio Romano.

La cultura helenística, además de ser urbana y cosmopolita, se caracterizaba por la especialización, la aplicación y la divulgación. En la etapa helenística las ciencias –Medicina, Matemáticas, Farmacia, Botánica, Astronomía y Geografía– recibieron un gran impulso y surgió, por primera vez, la figura del especialista en una ciencia determinada con un amplio conocimiento de ella: el "erudito". No obstante, los artistas, los pensadores y los científicos de esta etapa se dedicaron más a reproducir los modelos culturales de la etapa clásica que a crear ideas nuevas. La cultura fue institucionalizada. Se difundía, contando con el apoyo de instituciones públicas, a través de las escuelas, sociedades científicas o bibliotecas.

El objetivo de la *paideia* helenística era proporcionar al educando una formación "integral" que le convirtiera en un buen "orador" y en un "sabio". Los contenidos de esta formación estaban distribuidos en tres niveles y etapas:

1) El nivel básico o elemental, que correspondía a alumnos de 7 a 16 años. Su plan de formación comprendía, por una parte, la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo, y la lectura y memorización de poesías con un contenido ejemplar. Esta formación corría a cargo del *grammatista* o maestro de primaria. Por otra parte, comprendía la enseñanza de la música, el canto y la danza, que corría a cargo del *citarista* o maestro de música.

2) El nivel medio, que correspondía a alumnos de 16 a 20 años. Su objetivo era adquirir el dominio técnico y estético del lenguaje mediante el estudio de la Gramática, la Retórica y la Dialéctica. Su plan de formación también incluía el estudio de la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música.

3) El nivel superior, que duraba toda la vida, suponía una formación permanente. Se encargaba de las enseñanzas profesionales, como la Medicina, la Arquitectura, etc. Su plan de formación también incluía la Retórica y, además, la Filosofía.

2. CLAVES ARISTOTÉLICAS PARA LA EDUCACIÓN

En este apartado se ofrece un estudio del pensamiento pedagógico de Aristóteles. Para ello, en primer lugar abordaremos el concepto de educación desde una perspectiva aristotélica, destacando aquellos factores que intervienen de un modo armónico en la educación del ser humano: la naturaleza, el hábito y la razón. En segundo lugar centraremos el estudio en el fin último de la *paideia* aristotélica: la felicidad, y en sus objetivos, a su vez centrados en la adquisición de la virtud. Finalmente, en tercer lugar expondremos los contenidos de la educación aristotélica, destacando la actualidad que en los últimos años ha cobrado esta perspectiva aristotélica.

© WK Educación

Aristóteles, llamado también *El Estagirita*, nació en el año 384 a. de C. en Estagira. Su padre, de nombre Nicómaco, médico y amigo del rey macedonio Amintas II, murió cuando Aristóteles era todavía un niño. Discípulo de Platón, acudió a los diecisiete años a la *Academia*, donde permaneció veinte años. Aristóteles, además de discípulo de Platón fue también amigo suyo. Indudablemente el maestro dejó una huella profunda en Aristóteles, no obstante con el transcurso de los años Aristóteles fue distanciándose de las doctrinas de Platón. Al alcanzar la madurez, *El Estagirita* se había convertido en un crítico de la filosofía de su maestro. Al morir Platón, en el año 347, Aristóteles abandonó Atenas y se trasladó a Asos, una ciudad de Asia Menor. Más tarde, a la edad de cuarenta y dos años, aceptó encargarse de la educación del futuro Alejandro Magno, quien entonces tenía trece años. Terminada esta tarea educativa, regresó a Atenas y fundó el *Liceo*, donde se impartía una enseñanza más científica que artística y poética. Tras la muerte de Alejandro Magno, Aristóteles, al ser considerado colaborador de los ocupantes macedónicos de Atenas, se vio obligado a abandonar de nuevo Atenas. Murió en Euba a los sesenta y dos años.

A lo largo de su obra, conocida por el nombre de *Corpus Aristotelicum*, Aristóteles presta atención a la gran mayoría de los aspectos del saber humano. No obstante, entre todas sus obras ninguna está dedicada exclusivamente a la educación. Las de mayor interés para el estudio del fin y los objetivos de la educación y de los contenidos que debe incluir son la *Ética a Nicómaco*, la *Política* y la *Retórica* (Galino, 1973, 201-202).

Aristóteles entiende la educación como un proceso de perfeccionamiento humano, es decir, un proceso que lleva al hombre a ser más humano. En este sentido, podría decirse que la educación transforma al hombre ayudándole a ser lo que debe ser de acuerdo a su naturaleza, por lo tanto conforme al modo de ser propio del hombre. El ser humano con su forma de obrar puede desarrollar, potenciar y mejorar sus facultades y capacidades innatas. Por esto, la educación puede considerarse una actividad que controla y dirige la propia persona y que dura toda la vida. *El Estagirita* no concebía al hombre como un ser aislado, solitario o individualista, sino como un ser que es parte integrante de una sociedad, de la *polis*. Fuera de esta institución pensaba que el hombre no podría alcanzar su propia perfección individual, por lo tanto el hombre no debía ser educado como un hombre aislado. Para Aristóteles existía una relación clara entre el progreso y el desarrollo de la *polis* y la educación de los ciudadanos. Por este motivo para él la educación era sobre todo formación de buenos ciudadanos.

> *"El ser buena la ciudad ya no es cuestión de suerte, sino de ciencia y de resolución; y por cierto, buena es una ciudad en cuanto que los ciudadanos que intervienen en su gobierno son buenos, y para nosotros todos los ciudadanos intervienen en el gobierno. Por consiguiente, habrá que estudiar, cómo un hombre se hace bueno, pues aunque se diera el caso de que todos los ciudadanos en conjunto fueran buenos, pero no individualmente, habrá que dar preferencia a esto, ya que de serlo individualmente se sigue el serlo todos"* (Aristóteles, 2000, 291).

Algunas capacidades del hombre son innatas, otras son fruto del ejercicio y otras son adquiridas por el estudio. En consecuencia, puede decirse que la educación del ser humano precisa de la naturaleza, del ejercicio y del aprendizaje (Galino, 1973, 207). *"Primero hay que ser hombre por naturaleza y no otro animal cualquiera, y por tanto de determinada condición física y espiritual"* (Aristóteles, 2000, 292). Poseer la condición humana es para Aristóteles el primer requisito necesario para que se lleve a cabo este proceso de perfeccionamiento, esto es, para que alguien pueda educarse. Sin embargo, en este proceso, además, intervienen otros dos factores: el hábito y la razón, *"pues unas cosas las aprenden por hábito y otras por instrucción"* (Aristóteles, 2000, 292). Respecto a estos dos factores, Aristóteles afirma que *"deben guardar entre ellos la más perfecta armonía, pues puede ocurrir que la razón esté apartada del mejor objeto y que por los hábitos sea dirigida en igual sentido"* (Aristóteles, 2000, 298). *"Los hábitos* –afirma Aristóteles– *se originan a partir de actividades correspondientes"* (Aristóteles, 2001a, 77). Sin embargo, hay que advertir que no todo hábito es virtuoso. Para que lo sea, necesariamente se tratará de actividades orientadas a las virtudes, que son esenciales para el perfeccionamiento humano. El hábito entendido como resultado de la repetición de actos orientados a un fin, ocupa un puesto importante en el pensamiento pedagógico aristotélico, así lo manifiesta en la *Ética a Nicómaco* cuando escribe: *"no es pequeña la diferencia entre habituarse en un sentido o en otro ya desde jóvenes; es de gran importancia o, mejor, de la máxima importancia"* (Aristóteles, 2001a, 77). La razón, tercer elemento decisivo en la educación del ser humano, determina la norma de conducta humana, puesto que lo propio, y por tanto lo mejor, para el hombre es obrar conforme a la razón.

Las características propias del ser humano, así como las cualidades intelectuales y morales de cada persona y su esfuerzo personal, indudablemente son factores que, relacionados directamente con el educando, tienen un papel clave en la educación de cada individuo en particular. Aristóteles, además, presta una atención especial a otro factor: la edad del educando. En los capítulos XII, XIII y XIV del libro II de la *Retórica* describe respectivamente los distintos modos de ser de las personas jóvenes, las mayores y las maduras, destacando sus características principales y sus emociones particulares. Los jóvenes –según Aristóteles– son propensos a hacer lo que desean; desean vehementemente pero se les pasa rápidamente. Son temperamentales e inclinados a la ira, deseosos de prestigio y muy poco de dinero, confiados, impulsivos y llenos de esperanza, vergonzosos y magnánimos. Prefieren realizar acciones hermosas mejor que provechosas. Todos sus errores son por exceso e impetuosidad. Son compasivos y bromistas (Aristóteles, 2001b, 180-182). Las personas mayores –explica Aristóteles–, por haber vivido muchos años y haberse equivocado muchas veces, no dan nada por seguro y en todo se quedan más cortos de lo que se debe. Son malhumorados y desconfiados. No aman ni odian apasionadamente, son pobres de espíritu, mezquinos, cobardes y egoístas. Son más desvergonzados que vergonzosos y viven más de recuerdos que de esperanzas. Son quejicosos y no bromistas (Aristóteles, 2001b, 182-184). Finalmente, describe a las personas maduras con un modo de ser intermedio entre el de la juventud y el de la vejez, libre de los excesos de ambos (Aristóteles, 2001b, 185).

© WK Educación

Por lo que respecta a la educación, en el capítulo XVII de la *Política* señala cómo debe organizarse la educación según la edad del educando. Hasta la edad de siete años, afirma, *"la crianza tiene que realizarse en casa"* (Aristóteles, 2000, 303). A partir de entonces,

> *"dos son las edades en que es preciso dividir la educación: desde los siete hasta la pubertad y, a su vez, desde la pubertad hasta los veintiún años (…) Hay que seguir la división de la naturaleza, ya que toda arte y educación pretende completar lo que le falta a la naturaleza"* (Aristóteles, 2000, 304).

Así, de este modo, el ser humano puede completar su ser.

La acción del maestro, factor externo al educando, también influye en la educación de cada persona. Si bien Aristóteles considera que el educador debe prestar una atención especial a la educación de los más jóvenes, no deja de advertir que, *"puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación para todos, y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado"* (Aristóteles, 2000, 306).

Por consiguiente, para Aristóteles la educación comunitaria es superior a la privada o particular, ya que el bien de la comunidad es superior al bien individual. Además, considera que la educación debe estar regulada mediante leyes, pues,

> *"aquel que va a ser bueno tiene que recibir una buena crianza y desarrollar buenos hábitos –y seguir viviendo de esta manera en ocupaciones honradas y no realizar acciones malas ni involuntaria ni voluntariamente–, esto entonces sería posible conforme a una cierta razón y recto orden acompañado de fuerza. En efecto, la autoridad paterna no tiene fuerza o coerción, ni, claro está, tampoco en general la de un solo hombre –como no sea un rey o alguien de este género–. En cambio la ley tiene fuerza coercitiva porque es una regulación racional que procede de la prudencia y del intelecto. Y las gentes detestan, entre los hombres, a aquellos que se oponen a sus impulsos –aunque obren rectamente–, pero la ley no es detestada porque ordena lo que es bueno"* (Aristóteles, 2001a, 310).

Sin embargo, esto no significa que para Aristóteles una educación controlada y gestionada por el Estado sea superior a la llevada a cabo por un particular, puesto que, *"lo mismo que en los Estados tienen fuerza las leyes y las costumbres, así tienen en las casas las palabras paternas y las costumbres –y aún más, debido al parentesco y a los beneficios: porque tienen por naturaleza, y con anterioridad, el amor y la obediencia–"* (Aristóteles, 2001a, 311).

En su opinión, tanto los políticos como los particulares pueden y deben desarrollar una educación comunitaria, es decir, puesta al servicio de la *polis*, ya que una educación es comunitaria no por el tipo de institución que la desarrolla, sino por su espíritu y finalidad (Redondo y Laspalas, 1997, 375).

Hay tres conceptos fundamentales en el pensamiento pedagógico aristotélico que se enlazan entre sí, y son el Bien, la Felicidad y las Virtudes. A ellos les prestamos particular atención seguidamente.

2.1. El Bien, la Felicidad, las Virtudes

"Parece que todo arte y toda investigación, e igualmente toda actividad y elección, tienden a un determinado bien" (Aristóteles, 2001a, 47). Para *El Estagirita* el fin al que tiende el hombre es el bien, es decir, toda acción del hombre está orientada a conseguir algún bien. El fin y el bien coinciden, hasta el punto de afirmar que el bien es el fin de las acciones humanas. Aristóteles estima que no hay un bien único, sino que hay muchos bienes, y se plantea cuál es el Bien Supremo para el hombre. Sostiene que el Bien Supremo es aquel al que se tiende por él mismo, es decir, es deseado por sí mismo, sin estar subordinado a ningún otro. Este Bien al que aspira el hombre en sus actividades concretas, suficiente por sí mismo, tiene que hacer al hombre más completo, por lo tanto, más perfecto. En este sentido, podría decirse que *"la misión del hombre consiste en encontrar su bien y en obrar con vistas a su realización"* (Naval, 2000, 84).

El problema está en qué es este Bien.

> *"Sobre el nombre* –escribe Aristóteles– *hay prácticamente acuerdo por parte de la mayoría: tanto la gente como los hombres cultivados le dan el nombre de 'felicidad' y consideran que 'bien vivir' y 'bien estar' es idéntico a 'ser feliz'"* (Aristóteles, 2001a, 50).

Con estas palabras Aristóteles acepta la creencia de la mayoría de que el Bien es la Felicidad o *Eudaimonía*. Más adelante se pregunta en qué consiste la Felicidad. Aristóteles descarta una serie de bienes como son el placer, el honor o la riqueza, porque no cumplen la condición de autosuficiencia que requiere el Bien Supremo, y además afirma que la felicidad no reside en la diversión, ya que sería absurdo pensar que el fin del hombre fuera divertirse, y tampoco reside en el descanso, que no es un fin, puesto que el descanso se toma por causa de la actividad. *El Estagirita,* para explicarse qué es la felicidad cree que es fundamental tener en consideración la función propia del hombre: la actividad racional, el obrar conforme a la razón. Esta actividad racional debe dirigir y regular la conducta del hombre, y en esto consiste la virtud: *"la felicidad es una cierta actividad del alma conforme a una virtud perfecta"* (Aristóteles, 2001a, 71). Aquí Aristóteles introduce la noción de virtud y establece que la felicidad es una actividad del alma, es decir, no es un estado, *"puesto que, en ese caso* –afirma–, *la tendría el que duerme toda la vida, viviendo la vida de un vegetal"* (Aristóteles, 2001a, 299). Se trata, pues, de una actividad para llegar a ser plenamente hombre, sin olvidar que, para el ser humano, lo mejor y lo más placentero es la vida conforme al intelecto.

© WK Educación

Tras determinar cuál es el Bien Supremo para el hombre y en qué consiste, Aristóteles se plantea su procedencia. La felicidad propia del ser humano no es un regalo de los dioses, escribe Aristóteles, ni un producto del azar, sino que *"sobreviene por virtud, aprendizaje o ejercicio"* (Aristóteles, 2001a, 64), no es algo que se nos da hecho, sino que hay que conquistarla mediante un aprendizaje y ejercicio. Aristóteles sustenta que el hombre en todas sus actividades busca el bien y afirma que el Bien Supremo para el ser humano es la felicidad. A su modo de ver, la felicidad es una actividad del alma, deseable por sí misma y dirigida por la virtud, es decir, para Aristóteles la noción de felicidad está íntimamente relacionada con la noción de virtud. Por consiguiente, interesa detenerse ahora en el estudio de la virtud.

La virtud es *"aquella disposición por la cual el hombre llega a ser bueno y a cumplir bien su función propia"* (Naval, 2000, 89). La virtud no se origina en el hombre por naturaleza, no es innata, ni espontánea, sino que su adquisición, además de una naturaleza capacitada para recibirla, requiere un esfuerzo, es decir, la virtud precisa ser desarrollada mediante la repetición de actos buenos, pues,

> *"las virtudes* –escribe Aristóteles– *no se originan ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que lo hacen en nosotros que, de un lado, estamos capacitados naturalmente para recibirlas y, de otro, las perfeccionamos a través de la costumbre"* (Aristóteles, 2001a, 75-76).

En consecuencia, puede decirse que el hecho de poseer la naturaleza humana no garantiza a la persona ser virtuosa y le corresponde a ella misma llegar a serlo.

Existen dos clases de virtudes, afirma Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*: las dianoéticas y las éticas. Las virtudes dianoéticas como la sabiduría y la prudencia, entre otras, son de carácter intelectual, perfeccionan la parte racional del alma: el intelecto. Se adquieren principalmente por estudio y requieren experiencia y tiempo. Las virtudes éticas o virtudes morales, como la fortaleza y la templanza perfeccionan los sentidos, o la justicia que perfecciona la voluntad. Proceden del hábito o costumbre. Aristóteles resalta que *"la virtud tampoco es suficiente conocerla, sino que hay que intentar tenerla y practicarla, a menos que nos hagamos buenos de alguna otra manera"* (Aristóteles, 2001a, 308).

El Estagirita investiga sobre la virtud no únicamente para saber qué es, sino también para que el hombre sea bueno, ya que de otro modo no se sacaría ningún beneficio de ella. Por lo tanto podría decirse que la tarea del maestro no debe reducirse a la transmisión de conocimientos y al adiestramiento en los hábitos intelectuales, sino que debe suscitar en el alumno el deseo de obrar bien y predisponerlo para formarse a sí mismo.

Aristóteles establece que las virtudes se originan como consecuencia y a través de las mismas acciones, y determina que en ellas hay exceso, defecto y término medio. Considera que el exceso es un error, lo mismo que el defecto, pues las virtudes morales se pierden por defecto o exceso. Lo mejor es el término medio, pues es lo

propio de la virtud. *"Por consiguiente, la virtud es una cierta condición intermedia capaz, desde luego, de alcanzar el término medio"* (Aristóteles, 2001a, 85).

Para Aristóteles, el fin último de la educación es la felicidad. Para alcanzarla es imprescindible actuar de acuerdo a la naturaleza humana, es decir, de acuerdo al modo de ser propio del hombre. En esto consiste la virtud. Por consiguiente, los objetivos de la *paideia* aristotélica se centran en la adquisición de la virtud, entendida como la manera correcta de actuar del ser humano para conseguir la felicidad. Así pues, la educación capacita al hombre para ser feliz. Aristóteles distingue entre una educación moral y una educación intelectual, en función de los diversos tipos de virtudes que a su vez corresponden a distintas facultades o potencias del hombre, y propone una educación integral que cultive y desarrolle todas las partes integrantes de la naturaleza humana. De ahí se deducen los dos aspectos fundamentales de la educación: el cultivo de la inteligencia y la formación moral.

2.2. Las diferentes etapas educativas y sus contenidos de enseñanza

Tras haber establecido cuáles son los factores que intervienen en la educación del ser humano, y determinar su fin último y sus objetivos, damos paso al estudio de cómo –según Aristóteles– llevar a cabo la educación en función de las diferentes etapas educativas por las que pasa la naturaleza humana y los contenidos que hay que incluir en cada una de ellas. La educación –para *El Estagirita*– comienza en la etapa eugenésica, que abarca desde el momento de la concepción hasta el nacimiento. En esta etapa no hay unos contenidos para transmitir al educando, sino que la tarea del educador consiste en proporcionar a los progenitores del educando unas reglas o enseñanzas sobre el matrimonio y la procreación.

La segunda etapa educativa es la denominada *trophé* o crianza, que comprende desde el nacimiento hasta los siete años. La educación en este período –afirma Aristóteles– debe realizarse en casa. En esta etapa tampoco hay unos contenidos propiamente determinados para transmitir al educando, sin embargo, refiriéndose a los hijos una vez que han nacido, *El Estagirita* escribe que *"a todo lo que se les pueda acostumbrar en el momento mismo de comenzar su vida, es mejor acostumbrarlos, pero acostumbrarlos paulatinamente"* (Aristóteles, 2000, 302). En esta segunda etapa educativa, resalta Aristóteles, es preciso proporcionar al niño una alimentación correcta y procurar el movimiento adecuado de los miembros del cuerpo mediante el juego o diversas actividades, con la finalidad de conseguir *"el robustecimiento y el desarrollo armónico del cuerpo, y el asentamiento de los hábitos que preparan para la adquisición de las virtudes morales propias del alma irracional [fortaleza y templanza]"* (Redondo y Laspalas, 1997, 378).

En su opinión, *"hay que hacer ajeno a los jóvenes todo lo malo, y sobre todo cuando contenga maldad o mala voluntad"* (Aristóteles, 2000, 304). Esto lo centra en el

© WK Educación

lenguaje obsceno, que piensa que debería desterrarse, y en la contemplación de representaciones o relatos "indecentes".

La tercera etapa educativa abarca de los siete a los veintiún años y se caracteriza porque en ella se inicia la formación intelectual, por consiguiente en esta etapa, a diferencia de en las dos anteriores, sí hay unos contenidos que el educador debe transmitir al alumno. Aristóteles se plantea una educación integral, que incluya el desarrollo de todas las virtudes morales y el cultivo de las virtudes intelectuales. Sin embargo, no deja de advertir que "*está claro que se debe educar antes con los hábitos que con el razonamiento, y antes en cuanto al cuerpo que a la inteligencia"* (Aristóteles, 2000, 310). En esta etapa cabe distinguir dos períodos de formación en función del desarrollo de la naturaleza humana: el primero va de los siete a los catorce años, y el segundo, de los catorce a los veintiún años. Aristóteles reconoce que es preciso enseñar ciertas cosas, no por ser útiles o necesarias, sino por ser bellas o ser dignas de ocupar a un hombre libre; éste sería el caso de la enseñanza de la música. Otras disciplinas, como la escritura y la lectura, no sólo hay que enseñarlas por su utilidad, sino porque permiten acceder con su ayuda a otras enseñanzas. Así mismo, la enseñanza del dibujo capacita al educando para observar la belleza de los cuerpos. La gimnasia –según *El Estagirita*– es necesaria para aumentar el vigor de la persona, es decir, para desarrollar la virtud de la fortaleza y así ir formando el carácter de los jóvenes. No obstante, advierte que *"hasta la adolescencia deben practicarse ejercicios gimnásticos ligeros, evitando las dietas rigurosas y los esfuerzos violentos, para que no haya ningún impedimento al desarrollo"* (Aristóteles, 2000, 312).

Aristóteles propone dedicar los tres años posteriores a la pubertad a un aprendizaje más intelectual, y resalta que es preciso poner cierta atención y cuidado cuando éste se simultanea con ejercicios físicos duros y dietas rigurosas, puesto que, en su opinión, *"no se debe ejercitar a la vez la mente y el cuerpo, ya que cada uno de estos ejercicios resulta contrario al otro en sus efectos; el trabajo del cuerpo es un obstáculo para la mente y el de ésta para el cuerpo"* (Aristóteles, 2000, 312).

Así pues, el currículum de la *paideia* aristotélica abarca, en primer lugar, el estudio de las letras, la lectura y la escritura, además de la gimnasia, la música, el dibujo y el cálculo. Más adelante, en la educación superior, el currículum se centra en el estudio de:

1) Las ciencias teoréticas, es decir, aquellas que se dirigen más al conocimiento que a la acción: la metafísica, las matemáticas y la física.

2) Las ciencias prácticas: la ética y la política.

3) Los saberes artísticos: la retórica y la poética.

4) Los saberes profesionales: la medicina, la arquitectura, la navegación o el arte militar.

Los oficios manuales no aparecen en el currículum educativo aristotélico. Entre todas las disciplinas que Aristóteles incluye en su plan educativo, la música y la retórica ocupan un lugar destacado.

Para Aristóteles, la importancia del estudio de la música reside no sólo en que la música proporciona un placer natural a gentes de todas las edades y que a su vez puede ser útil para el descanso, sino que, además,

> *"contribuye de algún modo a la formación del carácter y del alma. Esto puede resultar evidente si somos afectados en nuestro carácter por la música. Y que somos afectados por ella está claro en muchos otros campos, y de un modo muy notable con las melodías de Olimpo. Porque, según el consenso general, éstas producen entusiasmo en los espíritus, y el entusiasmo es una afección del carácter del alma"* (Aristóteles, 2000, 315).

Los distintos modos musicales, explica *El Estagirita*, influyen de manera diferente en quienes los oyen. Ciertas melodías infunden tristeza, otras inspiran un ánimo intermedio y recogido, y otras infunden entusiasmo. Así pues, *"resulta claro que la música puede procurar cierta cualidad de ánimo, y si puede hacer esto, es evidente que se debe aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes"* (Aristóteles, 2000, 317).

Aristóteles considera que es un error convertir la música en una actividad profesional, porque esto envilece a la persona. En su opinión, el estudio de la música no debe enfocarse a la competición, pues en este caso no se actúa con miras a la propia excelencia, sino para complacer a los oyentes, y entiende que esta actividad no es propia de hombres libres. También se plantea qué instrumentos deben utilizarse. Descarta la flauta, la cítara o cualquier otro instrumento similar por considerarlos opuestos a la educación, ya que impiden el uso de la palabra (Aristóteles, 2000, 318-320).

Según hemos indicado anteriormente, la retórica también ocupa un lugar destacado en el pensamiento aristotélico. En la antigua sociedad griega democrática, de carácter predominantemente oral, la palabra hablada gozaba de absoluto predominio sobre la palabra escrita. Las decisiones políticas eran tomadas por la Asamblea, formada por todos los ciudadanos libres, en la que cualquiera de ellos podía presentar, defender y refutar propuestas. Los juicios, en los que el acusado debía defenderse a sí mismo, se resolvían a partir de un amplio jurado popular elegido por sorteo entre ciudadanos voluntarios sin ningún requisito previo. Indudablemente estas circunstancias propiciaron el nacimiento y posterior desarrollo del arte de hablar: la retórica.

Por otra parte, el sabio debía ser consciente de su responsabilidad social, que a su vez implica conocer el modo adecuado de dirigirse a la gente sencilla y a las masas. Por este motivo, la retórica tenía que ser parte integrante de su formación (Redondo y Laspalas, 1997, 389). Para Aristóteles, la retórica –siempre al servicio de fines honestos– no es más que un instrumento para tratar de otras cuestiones, *"su objeto no es persuadir, sino ver los argumentos propios de cada asunto"* (Aristóteles, 2001b, 51). Sin embargo, no basta saber lo que hay que decir –explica *El Estagirita*–, sino que también es necesario decirlo adecuadamente. Para ello es importante el estudio de la voz: su intensidad, tono y modulación, así como la claridad, definida

© WK Educación

por Aristóteles como *"una virtud de la forma de hablar, que no debe ser ni ramplona ni excesivamente elevada, sino la adecuada"* (Aristóteles, 2001b, 241). Los nombres y las palabras específicas contribuyen, sin duda, a lograr un estilo claro. Aristóteles en su *Retórica* no sólo se ocupa de la elocución, sino también de cómo disponer las partes del discurso, así como de la importancia que tiene la personalidad del orador para que el discurso sea convincente ante sus oyentes. Respecto a esta última cuestión advierte que hay que procurar que el orador sea prestigioso y digno de crédito, es decir, que esté revestido de una cierta autoridad.

En particular la retórica es un instrumento al servicio de la *paideia*, pues aunque no transmite contenidos ni perfecciona moralmente a las personas, les enseña a razonar. Lo característico de la retórica es que su razonamiento se apoya en argumentos sencillos y en ejemplos familiares para el oyente. Este tipo de argumentación es muy efectiva para que el alumno aprenda o cambie su conducta.

2.3. Actualidad de la perspectiva aristotélica

El aristotelismo en la antigua Grecia no fue una doctrina en abstracto incapaz de crear ideales que convenzan y muevan a actuar, sino que estaba situada en un tiempo, en una cultura y en un entorno social concreto: la democracia ateniense y en particular en el contexto de la *polis*. *"El yo concebido, por un lado separado de su entorno social, y por otro carente de una historia racional de sí mismo, asume al parecer cierto aspecto abstracto y fantasmal"* (MacIntyre, 2001, 52).

Alasdair MacIntyre opina que hoy día no es posible un discurso como el de Aristóteles acerca de las virtudes del ser humano si se pretende hacerlo universal, porque no existe un concepto unitario de persona, de la naturaleza humana. Sin embargo, advierte que la moral de las virtudes es la óptima y que *"el aristotelismo es filosóficamente el más potente de los modos premodernos de pensamiento moral"* (MacIntyre, 2001, 152), pero requiere saber conjugarlo con las especificidades de cada sociedad, es decir, no separarlo de su historia, sus costumbres y maneras de ser. MacIntyre describe el esquema moral aristotélico del siguiente modo:

> *"El hombre tal como es y el hombre tal como podría ser si realizara su naturaleza esencial (…). Los preceptos que ordenan las virtudes y prohíben sus vicios contrarios nos instruyen acerca de cómo realizar nuestra verdadera naturaleza y alcanzar nuestro verdadero fin. Oponerse a ellos será estar frustrados e incompletos, fracasar en conseguir el bien de la felicidad racional, que como especie nos es intrínseco perseguir. Los deseos y emociones que poseemos deben ser educados por el uso de tales preceptos y por el cultivo de los hábitos de acción que el estudio de la ética prescribe; la razón nos instruye en ambas cosas: cuál es nuestro verdadero fin y cómo alcanzarlo"* (MacIntyre, 2001, 76).

El proceso educativo no consiste únicamente en la transmisión de unos conocimientos al educando, sino que además consiste en capacitarle de forma gradual para que pueda acceder a distintas clases de bienes. Una instrucción básica y el dominio de unas rutinas permitirán al educando acceder a aquellos bienes que garantizan su propia supervivencia, es decir, relacionados con la alimentación, la higiene y los movimientos corporales. Por encima de este fin educativo está capacitar al alumno para que mediante el desarrollo de facultades y técnicas pueda adquirir aquellos bienes que Aristóteles denomina externos, como son la riqueza, el poder, el estatus. No obstante, la acepción superior de la educación es proporcionar al educando los bienes que en la terminología aristotélica se denominan bienes internos, que son intrínsecos a una práctica y son los que propiamente constituyen la felicidad, y se alcanzan a través del cultivo de las virtudes (Ruiz Arriola, 2000, 22-23).

Para MacIntyre la virtud central en todo proceso educativo es la *phrónesis*. Es una virtud intelectual sin la cual –afirma– no es posible adquirir las virtudes morales. La *phrónesis "sabe dar dirección y jerarquía a todos los conocimientos, anhelos, obligaciones y acciones del ser humano"* (Ruiz Arriola, 2000, 14). MacIntyre estima que la educación intelectual y la educación moral están íntimamente relacionadas, pues,

> *"el ejercicio de la inteligencia es el que marca la diferencia crucial entre una disposición natural de cierta clase y la virtud correspondiente. A la inversa, el ejercicio de la inteligencia práctica requiere la presencia de las virtudes de carácter; de otro modo degenera o resulta ser solamente un género de astucia susceptible de enlazar medios para cualquier fin, antes que para aquellos fines que son auténticamente buenos para el hombre (…). Para Aristóteles la estupidez en cierto modo excluye la bondad"* (MacIntyre, 2001, 195).

El objetivo propio de filosofía práctica macintyreana –explica Ruiz Arriola– se centra en capacitar al individuo para que entre los bienes que se le presentan sepa elegir aquellos que le conducirán al bien superior. Se trata de capacitar al educando no sólo para que sepa alcanzar determinados objetivos, sino para que además sepa qué objetivos son importantes y vale la pena alcanzar. El fin de la educación, concebido desde esta perspectiva, convierte el cultivo de las virtudes en un elemento esencial en el proceso educativo, ya que el bien de la persona, no consiste en los logros externos fruto de su actividad, sino que es intrínseco a la persona misma (Ruiz Arriola, 2000, 27-29).

Por otra parte, la educación así concebida hace que la imagen del profesor como autoridad moral sea decisiva en su labor formativa. En este sentido podría decirse que el profesor enseña y guía a sus alumnos no sólo mediante unos conocimientos teóricos que imparte, sino sobre todo a través de su ejemplo. Descuidar por parte del profesor la coherencia moral entre lo que dice y lo que vive es *"desatender (…) las buenas acciones que conducen a la eudaimonia y es también despreciar el argumento moral más convincente para llevar a otros a desearla, el valor pedagógico del ejemplo"* (Ruiz Arriola, 2000, 211).

© WK Educación

La unidad de vida del profesor constituye un elemento fundamental en la adquisición de la autoridad, imprescindible para llevar a cabo su tarea educativa. Asimismo, es importante también destacar que la humildad intelectual del educando para reconocerse necesitado de ayuda, así como la docilidad para dejarse guiar por el profesor, indudablemente juegan un papel clave en la relación educativa.

A continuación, en el apartado siguiente, tras presentar una breve exposición del pensamiento pedagógico romano, se centra la atención particularmente en el estudio de la noción de autoridad.

3. EDUCACIÓN ROMANA: *AUCTORITAS* Y *POTESTAS*

Después del estudio de la educación entre los griegos y de las claves aristotélicas para la educación, en este apartado se van a estudiar otros dos elementos de la educación antigua. En primer lugar se hará una exposición de la educación en la antigua Roma. Para ello, tras destacar ciertos rasgos de la sociedad romana, determinantes para su educación, centraremos la atención en el estudio del concepto de *humanitas*, así como en los objetivos y contenidos de la educación romana[2]. En segundo lugar se hará un estudio del concepto de autoridad, centrado en el origen de esta noción entre los romanos, que tanta repercusión ha tenido en la historia de la educación. Finalmente, daremos cuenta de las diferencias entre la noción de autoridad y los conceptos de prestigio y jerarquía, así como de la relación entre la autoridad y la obediencia.

3.1. La educación en la antigua Roma

Según la leyenda mítica del historiador Varrón (siglo I a. de C.), la ciudad de Roma fue fundada en el año 753 a. de C. por Rómulo, hijo del Dios Marte y de Rea Silvia, princesa de Alba Longa –capital del Lacio, región central de Italia donde se encuentra la actual Roma– amamantado por una loba junto a su hermano Remo. No obstante, el origen histórico de Roma se relaciona particularmente con el pueblo etrusco procedente de Asia Menor.

Poco antes del año 1000 a. de C. Italia fue ocupada por numerosos pueblos invasores. Entre ellos los sabinos y los etruscos, ambos considerados los fundadores de Roma. Los sabinos, procedentes del Este, invadieron la región del Lacio entre los siglos VIII y VII. Los etruscos, aunque se sabe poco de su origen, parece que formaron parte de las invasiones producidas en el siglo VIII. Eran un pueblo industrial y comerciante; fueron los primeros en implantar una civilización urbana y se sabe que

2. Para mi exposición, en la primera parte de este apartado sigo en sus líneas generales a E. Redondo y J. Laspalas, *Historia de la educación. I. Edad Antigua.*

sus ciudades, autónomas, estaban gobernadas por un "rey". En el siglo VI tuvo lugar la fundación del Imperio etrusco con su correspondiente expansión y ocupaciones sucesivas de distintas regiones de Italia: la llanura del Po, al Norte; de Córcega, al Oeste, y del Lacio y la Campania, al Sur. La hegemonía del pueblo etrusco tuvo lugar hacia el año 520 a. de C.

En los primeros tiempos de su historia, el Lacio, el país de los latinos, no poseía ciudades, la noción de ciudad –la *urbs*–, que no surgió hasta el siglo VII, con los etruscos. La colina del Palatino representa el núcleo principal, aunque no el más antiguo, de la ciudad de Roma. Más tarde, la colonia romana fue extendiéndose hasta ocupar un total de siete colinas –Palatino, Aventino, Celio, Esquilino, Viminal, Capitolio y Quirinal–, por lo que se le llamó la "ciudad de las siete colinas". Cada uno de estos poblados era independiente, aunque más tarde se unieron formando la *Liga del Septimontium* o de las siete colinas. Todos estos poblados estaban formados por latinos, menos el Quirinal y el Viminal, donde residía una colonia sabina. La ciudad de Roma había nacido ya antes de que naciese su nombre (Pericot y Ballester, 1979, 26-29). *"Fueron los etruscos quienes dieron a esta ciudad el nombre de Roma, quizá alrededor del año 600"* (Ellul, 1970, 169). La decadencia del pueblo etrusco se inició a finales del siglo VI a. de C. con la rebelión de los pueblos del Lacio, y se consumó en el siglo IV a. de C. cuando los latinos, gracias a su alianza con los sabinos, consiguieron dominar definitivamente a los etruscos (Galino, 1973, 236).

Roma, independiente, quedó integrada por el triple elemento latino, etrusco y sabino. A lo largo de su historia presenta tres formas de gobierno: la monarquía (siglo VII al V a. de C.), una monarquía de carácter electivo, no hereditario; la república (siglo V al I a. de C.), con dos *cónsules* al frente de ella, asistidos por el *senado* que, de hecho, era el que gobernaba; y el imperio (desde el siglo I a. de C.) que surgió tras un largo período de guerras civiles.

Uno de los rasgos más destacados de la antigua sociedad romana es su mentalidad pragmática, utilitaria. Esto se refleja en su educación, así como en sus costumbres y en sus leyes. En el ámbito de la educación, a los romanos les preocupaba que la educación que se impartía en las escuelas preparase a los jóvenes para la vida. Para ello, se consideraba importante que los alumnos en la escuela oyesen y hablaran de los problemas cotidianos de sus vidas. En el contexto intelectual se dio más importancia a lo práctico y organizador que a lo teorético o especulativo. En consecuencia, los romanos valoraban más la ética, una ciencia práctica, que la metafísica, una ciencia teorética, y a su vez daban una gran importancia a la formación profesional.

Otro rasgo significativo de la antigua sociedad romana fue su marcado espíritu conservador y su gran aprecio a lo tradicional, traducido en una actitud reverente hacia las costumbres y el saber de los mayores, y un gran respeto hacia los progenitores. En Roma la familia era una institución de gran importancia. La constituía el grupo de personas sometidas a la potestad del *pater familias.* No estaba fundada en el parentesco de consanguinidad. En ella destacaba por su autoridad y señorío la figura del *pater familias* y la *patria potestas* que ostentaba, es decir, su poder en relación

© WK Educación

al hijo, tanto sobre su persona como sobre sus bienes. La *patria potestas* –explica J. Ellul– podía provenir de la procreación en matrimonio o de la adopción. La mujer no podía ejercerla (Ellul, 1970, 264-265).

Por otra parte, la lealtad y la dignidad constituían dos virtudes esenciales para el ideal de hombre romano. La lealtad, entendida como respeto a cualquier tipo de pacto, es decir, a la palabra dada, y la dignidad, entendida como virtud que conlleva el dominio de sí mismo ante situaciones imprevistas, y así poder afrontarlas y resolverlas con serenidad.

El *derecho* constituye, sin duda, una de las creaciones más importantes de los romanos, no sólo por contribuir y permitir el establecimiento de un orden social, sino también por garantizar la libertad humana y la propiedad privada. Los romanos concebían la justicia como un conjunto de reglas de gobierno, y no como una virtud personal y colectiva, como hicieron los griegos. A los romanos les atraía, como a los griegos, determinar lo que era justo, pero les interesaba sobre todo hacer justicia, implantar el derecho. Para alcanzar este objetivo había que partir y apoyarse en las costumbres y en la educación. A su modo de entender, para fundar un pueblo, una verdadera comunidad social, eran precisos ciudadanos justos, y para ello eran imprescindibles leyes justas y hacerlas respetar.

El sistema educativo de la antigua sociedad romana se denomina con el término latino *humanitas*, que significa educación, formación y cultura. La palabra *humanitas* se considera equivalente a la palabra griega *paideia*; expresa el ideal de formación humana, pero con un sentido más practico de acuerdo con la mentalidad romana. El concepto de *humanitas* incluye la orientación pragmática del saber, tanto en su vertiente ética, traducida en la estima a una conducta virtuosa y honesta, como en su vertiente técnica, manifestada en la búsqueda de la eficiencia y la profesionalidad, y en la utilidad personal y colectiva. Es decir, la noción de *humanitas* incluye el aspecto práctico de la formación, concretado en la adquisición de una conducta virtuosa y en el servicio a la comunidad. Indudablemente la cultura y la *paideia* griegas influyeron sobre la cultura y la *humanitas* romanas, pero sin desvirtuar lo genuinamente romano. En este sentido, podría decirse que los romanos tomaron de los griegos sus saberes y los adaptaron a sus tradiciones, sus costumbres y sus leyes.

El objetivo esencial de la *humanitas* era que el joven romano se convirtiera en un "hombre bueno", es decir, un hombre integro y útil a sí mismo, a su familia y a la sociedad. La *humanitas* romana aspiraba a proporcionar una educación integral en la que reinaba, por una parte, el carácter práctico y utilitario, y por otra, el carácter familiar y tradicional. Esta educación partía de un triple objetivo: proporcionar al educando una formación intelectual, una formación filológica y una formación ética-técnica que hiciese del romano un hombre éticamente valioso y profesionalmente eficaz. Los contenidos de la educación romana se organizaron de acuerdo a estos objetivos. El currículum de la *humanitas* romana comprendía, en primer lugar, el estudio de la lengua materna y de la lengua griega: la Gramática y la Retórica, primero la griega y luego la latina; en segundo lugar, el estudio de materias como: Astro-

nomía, Agricultura, Arquitectura, Historia, Derecho, Medicina, Arte Militar, Música o Filosofía.

En Roma tanto el estudio de la Música como el de la Gimnasia tuvieron menos importancia que en Grecia, debido a su mentalidad utilitaria. La Música, aunque estaba presente en el currículum de la educación romana, se consideraba un elemento de lujo para la vida elegante, y no se enfocó como un arte *amateur*, sino como una actividad para el espectáculo. Respecto a la Gimnasia, para evitar que fuera una actividad deportiva inútil, se puso al servicio de la milicia, como un ejercicio militar.

> *"El cálculo era muy apreciado por los romanos por gracia de su utilidad. Aprendían a contar las unidades con los dedos, y las decenas, centenas y millares poniendo piedrecitas, calculi, en las líneas correspondientes de los ábacos"* (Galino, 1973, 267).

Al principio, antes de que Roma recibiera el gran influjo griego, la educación recaía directamente sobre la familia. Durante los siete primeros años de vida del niño, era la madre quien se ocupaba de su educación, tanto en su aspecto intelectual como en el moral. A partir de los siete años, la formación del niño romano corría a cargo del padre, que era quien le iba introduciendo paulatinamente en la vida profesional y pública. En este período de formación también intervenían, junto con el padre, ciertos maestros profesionales, pero el verdadero educador era el padre. *"La educación romana genuina prescindía de teorías y buscaba una enseñanza directa, por los hechos"* (Galino, 1973, 242), es decir, una enseñanza práctica que partía de las distintas situaciones que presentaba la vida cotidiana. Tras recibir la influencia de Grecia, la educación familiar perdió protagonismo y dio paso a la educación escolar, que se estructuró de forma similar a la griega:

- La escuela elemental, que comprendía de los seis a los doce años.
- La enseñanza media, que abarcaba de los doce a los dieciséis años.
- La enseñanza superior, a partir de los dieciséis años.

Del mismo modo que en la *paideia* griega, la retórica ocupó un lugar destacado en la *humanitas* romana. Aristóteles, como se ha indicado, resaltó ya en la *Retórica* la importancia que tienen las cualidades del orador para que el discurso sea convincente a sus oyentes. En su opinión, el prestigio de quien habla, así como dar una imagen que suscite confianza a quien le oye, sin duda contribuyen a que el discurso sea convincente. Ruiz Arriola, refiriéndose a la autoridad magisterial, pone de relieve que ésta no sólo le viene al maestro del dominio de la materia que imparte, y escribe:

> *"De la persuasión propia del ethos del orador que Aristóteles circunscribe al discurso, se deriva la auctoritas latina que se extiende a la vida íntegra del orador cuya conducta moral irreprochable le convierte en el argumento más efectivo de la verdad plausible que defiende"* (Ruiz Arriola, 2000, 212).

© WK Educación

Tras esta descripción (muy general) de la educación romana, interesa estudiar ahora la noción de autoridad, que es un concepto que nació en Roma y ha sido de gran importancia en educación, en particular en el ejercicio de la función docente. La noción de autoridad desde su nacimiento ha ido cambiando a lo largo de la historia conforme se sucedían los distintos acontecimientos políticos y sociales.

3.2. El concepto de autoridad en la antigua Roma. La auctoritas romana

Como se ha indicado anteriormente, el concepto de autoridad se ha confundido en muchas ocasiones con el concepto de potestad, de poder, y sigue confundiéndose. Tiende a pensarse, con mucha frecuencia, que es lo mismo el tener poder que el tener autoridad, pero cualquiera que se haya asomado a este ámbito conceptual habrá advertido que ambas nociones pueden distinguirse con bastante claridad. El estudio de la distinción entre estas dos nociones constituye una gran ayuda para entender mejor el concepto de autoridad en el que se centra este trabajo[3].

El concepto de autoridad es muy antiguo en la historia del hombre. Aparece por primera vez de una forma más o menos explícita en la sociedad romana, hace más de dos mil quinientos años. El término 'autoridad' proviene de la palabra latina *auctoritas-auctoritatis* que a su vez proviene del verbo *augere,* que significa crecer, acrecentar.

El estudio de la *auctorita*s y de la *potestas* romanas en las distintas etapas de la historia de la antigua Roma resulta muy esclarecedor para entender el concepto de autoridad y distinguirlo del de potestad. Desde la etapa de la Monarquía romana (753 a. C. a 509 a. C.) hasta llegar al Imperio (27 a. C. a 476 d.C.), estos dos conceptos fueron evolucionando en función de distintos acontecimientos políticos y del tipo de gobierno existente en cada momento. En el período de la República (509 a. C. a 27 a. C.) es cuando puede verse con mayor claridad esta distinción entre la *auctoritas* y la *potestas* romanas, que se perdería más adelante en el Imperio, iniciándose la confusión entre ambos conceptos.

En la monarquía romana la potestad del rey está avalada por la autoridad del augur. Sin embargo, advierte D'Ors:

> *"La separación de la potestad real y de la autoridad augural, de todos modos, no aparece bien señalada hasta la época etrusca, en que el poder político queda más fuertemente secularizado, por hacerse netamente militar, y los reyes dejan de ser ellos mismos augures"* (D'Ors, 1979, 87).

3. Para este estudio he seguido en sus líneas generales a R. Domingo, *Auctoritas*, Ariel, Barcelona, 1999, y a J. M. Esteve, *Autoridad, obediencia y educación*, Narcea, Madrid, 1977.

El colegio augural, establecido por Numa Pompilio, sucesor de Rómulo, tuvo mucha importancia en la vida política. El rey tenía claramente el poder político, pero todas sus actuaciones tenían que estar de acuerdo con la voluntad divina. La voluntad divina era conocida por el rey mediante los augures. El augur era el hombre que, observando signos celestes y signos de las aves, interpretaba la voluntad de los dioses, en concreto de Júpiter. Puede decirse que era el hombre que sabía pero no tenía ningún poder, es decir, estaba revestido de *auctoritas* y no de *potestas*.

La *potestas* la poseía el rey. Los augures, sin poder, mediante su saber influían en todas las decisiones y actuaciones del rey, poseedor del poder. Es decir, los augures influían de una manera muy importante y decisiva en el gobierno de Roma.

Esta distinción tan clara entre la *auctoritas* de los augures y la *potestas* del rey no se contempla a lo largo de toda la monarquía, ya que en sus primeros años el hecho de que los reyes fueran al mismo tiempo reyes y augures impedía esta distinción. Unos años después, en la época etrusca, cuando los reyes dejan de ser augures es cuando puede observarse más claramente la distinción entre los dos conceptos de *auctoritas* y *potestas*.

En la República romana se fue perdiendo el augurio como control de la vida política y adquirió la *auctoritas* el Senado. La constitución republicana se basaba en la *auctoritas* del Senado y la *maiestas populi* que se concretaba en la *potestas* de los magistrados: todos los magistrados tenían la *potestas*. A los miembros del Senado, los senadores, se les llamaba *patres*. En un principio los senadores eran los patricios, la clase social más alta, descendientes de los fundadores de Roma. Más tarde, paulatinamente fueron accediendo al Senado los plebeyos ricos. Los senadores o *patres* se caracterizaban por sus cualidades intelectuales y morales. Eran hombres de un gran prestigio reconocido por todo el pueblo romano. Poseían la *auctoritas*. *"La auctoritas* –escribe J. Ellul– *es la cualidad del auctor. Éste es quien da su aprobación, su apoyo, a un acto realizado por otra persona"* (Ellul, 1970, 184).

El Senado asistía y aconsejaba en las tareas de gobierno y refrendaba las leyes propuestas por los magistrados y aceptadas por el pueblo en los comicios. No mandaba, ni ordenaba ni hacía leyes. No tenía ningún poder político. Del Senado se esperaba un consejo, una opinión, pero nunca una orden o un mandato. El poder político lo tenían los magistrados. Los magistrados estaban revestidos de la *potestas.* A la *potestas* se le atribuía el mando militar, la facultad de administrar justicia y el poder disciplinario. La elaboración de leyes, cualquier orden o mandato y todos los actos que implicaban el uso de la fuerza correspondían exclusivamente a la *potestas.* Durante la República, el Senado, sin ningún poder político, únicamente con el prestigio de sus consejos, influía de una manera muy importante en las decisiones y actuaciones de los magistrados que eran los que tenían el poder político. Puede decirse que la *auctoritas* del Senado controlaba de una forma muy eficaz la *potestas* de los magistrados. Alcanzar esta distinción, tan clara, entre los conceptos de *potestas* y *auctoritas,* llegando hasta su contraposición, garantizaba la libertad de los romanos, pues ante cualquier abuso del poder, los romanos podían acudir a la autoridad del Sena-

© WK Educación

do que mediante sus declaraciones y consejos controlaba el poder. Aquellos cinco siglos estuvieron marcados por una gran prosperidad.

En el año 27 a. C. Cesar Octavio Augusto, bajo el pretexto de proteger a la República, llevó a cabo una reforma constitucional. Desaparecieron los comicios y la *auctoritas* de los *patres* quedó absorbida por el Príncipe, título que otorgó el Senado a Cesar Octavio Augusto. Las tareas legislativas de los magistrados fueron transferidas al Senado hasta ser atribuidas al mismo Príncipe. De este modo Cesar Octavio Augusto, el primer emperador, quedó provisto de autoridad y de potestad a la vez y, como él, todos los emperadores que le sucedieron. Este cambio constitucional puede considerarse como precursor de la confusión entre la *auctoritas* y la *potestas*.

Tras estas nociones básicas históricas, a continuación se da paso al estudio de algunas cuestiones conceptuales que permitirán abordar con mayor claridad la noción de autoridad en la educación actual.

3.3. Definición de autoridad basada en la auctoritas romana

Álvaro D'Ors, basándose en esta experiencia romana, definió la autoridad como el "saber socialmente reconocido" que se contrapone a la potestad, definida como el "poder socialmente reconocido". Estas dos definiciones tienen en común el reconocimiento social y se diferencian en los términos "saber" y "poder". Rafael Domingo, en su libro *Auctoritas,* indica que *"el término 'saber' en la definición orsiana está empleado en su sentido más amplio, e incluye tanto el saber común o vulgar como el científico o incluso el técnico"* (Domingo, 1999, 59). Cualquier saber, desde el que posee un científico, fruto de un copioso estudio, hasta el saber fruto de una experiencia o del dominio de una tecnología, si tiene un reconocimiento social puede convertirse en autoridad. El ser docto en cualquier materia no confiere ninguna autoridad, se necesita "un público" que reconozca socialmente este saber para así convertirse en autoridad.

R. Domingo incluye dentro de este saber también a la opinión. Señala que *"la opinión es también una forma de saber porque, con relativa frecuencia, se pregunta no para conocer un dato, sino para contrastar pareceres"* (Domingo, 1999, 60). Este saber de la definición de D'Ors sin el reconocimiento social es pura ciencia o pura técnica. El reconocimiento social, difícil de definir, lleva a pensar en una relación que se establece entre el que posee el saber y los que tiene alrededor suyo. En esta relación reina el crédito y la fe, es decir, se tiene por cierto cualquier cosa dicha por el que posee el saber, no es necesario que esté comprobado o demostrado. Del saber socialmente reconocido, la autoridad, se espera un consejo, una declaración, nunca un mandato o una orden.

En cuanto al término "poder" de la definición de potestad de D'Ors, en palabras de R. Domingo, se emplea *"en su sentido más genuino de virtus, palabra latina de-*

rivada de vis. Vis es la fuerza y, en particular, la fuerza ejercida contra alguien" (Domingo, 1999, 60). El poder sin el reconocimiento social es pura fuerza. Los actos que implican fuerza se atribuyen a la potestad. Del poder socialmente reconocido se espera una orden, un mandato.

La diferencia fundamental entre estos dos términos, "saber" y "poder", reside en que el saber es intelectivo, expresión del entendimiento, y el poder es volitivo, expresión de la voluntad. Es decir, el saber susceptible de convertirse en autoridad por el reconocimiento social lo adquiere uno mismo haciendo uso de su razón, es algo propio, no se recibe de nadie ni puede delegarse en nadie, lo que sí es posible es comunicarlo. En cambio, el poder susceptible de convertirse en potestad por el reconocimiento social no lo adquiere uno mismo, no es algo propio, sino que siempre se recibe de alguien y puede delegarse en otras personas. *"La autoridad* –dice D'Ors– *no es nunca delegada ni delegable, a diferencia de la potestad"* (Domingo, 1999, 80).

Volviendo ahora al reconocimiento social que aparece en las definiciones de D'Ors, debe advertirse que *"la autoridad influye en el reconocimiento social del poder que lo convierte en potestad, y la potestad influye en el reconocimiento social del saber de autoridad"* (Domingo, 1999, 92). Puede verse así que siendo la autoridad y la potestad dos conceptos nítidamente distintos, contrapuestos, puede presentarse entre ellos una cierta relación. La potestad sometida a una desautorización por la autoridad queda privada del reconocimiento social y se convierte en poder. Esto suele ocurrir lentamente ya que el modo de actuar propio de la autoridad es mediante declaraciones, consejos, nunca mediante acciones que requieran el uso de la fuerza, ni mediante mandatos. Del mismo modo, la autoridad sometida a una desautorización por parte de la potestad queda privada del reconocimiento social perdiendo el carácter de saber de autoridad. En este caso, esto suele ocurrir de una forma más inmediata, ya que la potestad, como le es propio, actuará haciendo uso de la fuerza.

El hecho de que la autoridad y la potestad sean dos conceptos distintos, contrapuestos, no imposibilita que una misma persona pueda tener autoridad y potestad al mismo tiempo:

> *"De la misma manera que el hombre con potestad puede adquirir cierta autoridad en el ejercicio de las funciones propias de la potestad, así también, a veces, el hombre revestido de autoridad asume funciones de potestad, que accidentalmente se adhieren al ejercicio de sus funciones de autoridad"* (Domingo, 1999, 91).

Como se ha visto anteriormente, lo propio de la potestad es el mandato. El saber mandar puede conferir al que manda una cierta autoridad en sus funciones de potestad. Por otra parte, una persona revestida de autoridad puede ejercer funciones propias de la potestad en un momento determinado. Esta situación es frecuente observarla en el ámbito de la educación: el profesor con autoridad que para gobernar el aula ejerce funciones propias de la potestad.

© WK Educación

La potestad manda y gobierna, mientras que la autoridad informa y aconseja. Para D'Ors esta distinción constituye *"la clave fundamental de toda organización humana, y también la política"* (D'Ors, 1979, 85). Distinguir la persona con autoridad de la persona con potestad garantiza la libertad en cualquier organización humana. Sus miembros ante un abuso de poder o una mala gestión de quien manda y gobierna pueden recurrir a la autoridad que, sin gobernar, sino mediante sus consejos, controla los actos de quien gobierna. Como es imposible que el hombre que gobierna tenga todos los conocimientos técnicos necesarios para gobernar, conviene que sea informado y aconsejado por quienes tienen el saber, sin implicar a éstos en la acción de gobernar.

3.4. Algunos conceptos cercanos a la autoridad

El prestigio y la jerarquía son dos conceptos cercanos a la autoridad, pero distintos, que con frecuencia se utilizan como sinónimos de autoridad, no siéndolo. El prestigio, para A. D'Ors, es

> *"una manifestación actual del reconocimiento social, pero no siempre se refiere a la autoridad, es decir, al saber de una persona, sino muy frecuentemente a su honradez, su solvencia económica, su fortaleza, su influencia social, su prudente gobierno, etc.; a la autoridad corresponde el prestigio del saber"* (Domingo, 1999, 87).

El concepto de prestigio supone una relación entre dos o más personas. En esta relación surge un reconocimiento social de alguna cualidad, habilidad o saber de una persona con la que se ha establecido la relación. El término "prestigio" no es exclusivo para el saber, es decir, para la autoridad, sino que es mucho más amplio, pues incluye otros ámbitos de la persona.

La jerarquía es otro concepto que se confunde frecuentemente con la autoridad. Al hablar de jerarquía se piensa en una cierta ordenación gradual entre las personas de un grupo social, en función de un reparto de responsabilidades. Constituir una jerarquía supone un reparto de responsabilidades con ciertos nombramientos. Ser nombrado para ejercer las funciones propias de un puesto de responsabilidad no conlleva necesariamente tener un saber socialmente reconocido, es decir, tener autoridad para llevar a cabo esta tarea. Carecer del saber necesario para desempeñar las funciones de un puesto de responsabilidad no se soluciona con un nombramiento. La aceptación de un nombramiento de un puesto de estas características no sólo exige una cierta preparación, sino que además exige unas condiciones y características personales determinadas.

No obstante, hay que advertir que la mayoría de las jerarquías están provistas de potestad. Ocurre con frecuencia que, ante la carencia de autoridad para desempeñar una tarea de responsabilidad, se recurre al poder, a la fuerza. De este modo lo que no

ha sido posible lograr mediante un amable consejo, es decir, mediante la autoridad, se intenta lograr a través de un mandato, es decir, mediante el poder.

Estar constituido en jerarquía es distinto e independiente de tener autoridad, aunque lo deseable es que toda jerarquía esté dotada siempre de alguna autoridad.

3.5. Distintas acepciones del término autoridad y su relación con la obediencia

La palabra "autoridad" tiene por supuesto distintas acepciones que merece la pena explorar para captar con más profundidad y nitidez la importancia de la distinción romana entre autoridad y potestad. A veces se emplea para designar a una persona, mientras que en otras ocasiones se utiliza para designar una característica o cualidad de una persona. Sin embargo, en este caso –explica Jósef María Bochenski en su libro *¿Qué es autoridad?*– la palabra autoridad no significa sólo una simple característica, sino que su contenido completo, todo lo que significa, es una relación. Por lo tanto, *"la autoridad: el empleo de esta palabra comporta siempre un significado relativo; fundamentalmente designa una relación"* (Bochenski, 1989, p. 19). Bochenski describe la autoridad como una relación ternaria, es decir, con tres términos: el que tiene la autoridad que denomina "portador", la persona sobre quien se tiene esa autoridad que es el "sujeto", y el "ámbito" o campo en el que se tiene la autoridad, puesto que ninguna persona es una autoridad para otra en todos los campos. Bochenski distingue entre dos especies de autoridad: la *autoridad epistemológica* o autoridad del saber y la *autoridad deontológica* o autoridad del superior que contiene órdenes o reglas de conducta.

Víctor García Hoz, en su *Diccionario de Pedagogía,* concibe la autoridad como cualidad de un sujeto. Este autor señala que *"un hombre posee autoridad cuando, por sus condiciones personales, se halla en un plano más elevado que los hombres que le rodean y puede influir en ellos en virtud de su prestigio"* (García Hoz, 1974, 91).

Paul Foulquie, en su *Diccionario de Pedagogía,* en primer lugar define la autoridad como el *"poder para imponerse a otro, para hacerse obedecer*". Más adelante, como el *"poder legal reconocido o concedido por las instancias de la sociedad"*. Y finalmente se refiere a la autoridad como un *"don natural, gracias al cual uno es obedecido sin necesidad de tener que invocar su derecho legal de mando"*. A este don natural o cualidad le llama *autoridad de hecho* y lo señala imprescindible para el éxito del profesor en su tarea educativa. Foulquie advierte que *"esta cualidad no la crea la inteligencia. Todo el mundo ha conocido a profesores eminentes que eran impotentes para llevar una clase"*. Y destaca la importancia de que las cualidades del corazón del profesor se apoyen en una autoridad: *"Nadie agradecerá a ningún profesor su bondad si no sabe al mismo tiempo imponerse"* (Foulquie, 1976, 50-51).

© WK Educación

Por su parte, Richard Sennett, en su libro *La autoridad,* define la autoridad como *"un vínculo entre personas desiguales*" (Sennett, 1982, 18). Sennett asocia la imagen de una autoridad con la de una persona segura de sí misma, reflexiva, no dogmática, que sin coerciones ni amenazas trata de ayudar a los demás a ser mejores, porque ella es quien sabe. *"Alguien que tiene fuerza y la utiliza para orientar a otros a los que disciplina, modificando la forma en que actúan por referencia a un nivel superior"* (Sennett, 1982, 25).

Habitualmente, al hablar de autoridad se piensa en la obediencia, sobre todo en el ámbito de la educación. No se concibe la autoridad de un profesor sin la obediencia de sus alumnos. La obediencia no siempre es resultado de la autoridad. El origen de la obediencia es muy variado, puede ser el miedo, la coacción, el querer evitarse las molestias que podrían causar las sanciones motivadas por una desobediencia, o simplemente el estar de acuerdo con el mandato recibido, pensar lo mismo. Al contrario de lo que suele pensarse, la obediencia no sirve para evaluar la existencia de autoridad.

La obediencia *"es el cumplimiento intencional de un mandato que viene de una voluntad ajena"* (Esteve, 1977, 69). Hay que destacar que la obediencia requiere un mandato y que más que influir en convicciones personales regula conductas externas. Como ya se ha dicho, el mandato es la forma de expresión propia de la potestad, en ningún caso lo es de la autoridad. Ortega y Gasset –explica el profesor Esteve– habla de un tipo de obediencia especial para la autoridad: la docilidad o capacidad de entusiasmarse por lo óptimo. En este tipo de obediencia no existe el mandato, en su lugar se encuentra el reconocimiento de un saber, de unas cualidades que se perciben como ejemplares y que marcan las pautas a seguir, es decir, se siguen unos consejos, unas opiniones, con confianza, porque son las óptimas para lograr ser mejores. La docilidad, a diferencia de la obediencia, influye más en las propias convicciones que en la conducta externa, aunque finalmente también afectará a la conducta externa. Puede decirse que se obedece a un mandato y se es dócil a un ejemplo.

Con estas nociones básicas históricas y conceptuales estamos ya en condiciones de abordar algunas cuestiones centrales para la comprensión de la discusión sobre la noción de autoridad en la educación actual.

4. ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN ANTIGUA

Tras presentar un estudio de la educación antigua griega y romana, en este apartado pretendo mostrar la actualidad y vigencia de sus planteamientos y objetivos. Para ello, en primer lugar haré una breve recapitulación del pensamiento pedagógico helénico y romano, destacando los rasgos más relevantes para la educación contemporánea. A continuación centraremos el estudio en la concepción actual de la educación y su finalidad con el objetivo de resaltar su gran proximidad con la educación grecorromana y así mostrar la actualidad de la educación antigua.

En Grecia el hombre era concebido como un ser que formaba parte integrante de la *polis,* fuera de ella se consideraba imposible que alcanzara su propia perfección. El ideal educativo en la antigua Grecia se centraba prioritariamente en convertir al joven griego en un buen ciudadano. El objetivo educativo inmediato de la *paideia* griega era proporcionar al ciudadano una educación integral, del alma y del cuerpo, mediante una formación moral y una formación intelectual que le capacitase para ser un buen ciudadano. Para alcanzar este objetivo se partía de la enseñanza de unas materias: la Retórica, la Dialéctica, la Música, la Gimnástica, las Matemáticas, la Geometría, la Astronomía, así como de la enseñanza de las virtudes. En particular, la *paideia* aristotélica entiende la educación como un proceso de perfeccionamiento humano al que se llega a través del cultivo de las virtudes y cuyo fin último es alcanzar la felicidad, el Bien del hombre.

La educación griega pone de relieve la importancia que tienen en el proceso educativo las cualidades del maestro y la predisposición del alumno a aprender. Considera esencial que el maestro, además de saber la materia que imparte, conozca y posea aquellas habilidades necesarias para suscitar en el alumno el deseo de aprender. A su vez, resalta que las cualidades intelectuales y morales del alumno, así como su esfuerzo personal juegan un papel decisivo para que la asistencia del profesor sea eficaz.

En la educación romana, caracterizada por su sentido práctico, existía la preocupación por proporcionar al joven romano una educación útil para la vida. Muchos aspectos de la educación griega no cambiaron en la educación romana. No obstante, el objetivo de la *humanitas*, el ideal de formación romano, era convertir al educando en un hombre integro y útil a sí mismo, a su familia y a la sociedad. La educación romana toma en consideración la importancia de incluir en sus propósitos la formación profesional.

Desde la antigüedad grecorromana, hace más de dos mil años, hasta nuestros días, la educación en Occidente ha evolucionado de forma prodigiosa y se ha generalizado alcanzando a todos los individuos. La escuela se ha convertido en una institución necesaria en la sociedad. Los problemas existentes en aquellas sociedades antiguas quedan muy lejos de los problemas actuales. La acumulación de conocimientos ha crecido de manera extraordinaria y al mismo tiempo se ha iniciado el estudio en nuevos campos entonces desconocidos, en particular en el ámbito científico y tecnológico. No obstante, al investigar los rasgos esenciales del concepto actual de educación y sus fines se aprecia una gran influencia de la educación del mundo clásico en la educación actual. Esta influencia ciertamente reviste de actualidad a la educación antigua.

4.1. Noción actual de educación

Juan Delval, en su libro *Los fines de la educación,* expone la dificultad de encontrar una definición única de *educación* que sea comúnmente admitida en nues-

© WK Educación

tros días. Lo atribuye a la gran variedad de prácticas educativas y métodos pedagógicos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia en diferentes culturas. En su opinión, la educación es un fenómeno amplio y a su vez complejo, puesto que en él intervienen instancias muy distintas entre sí que no siempre actúan e influyen en el mismo sentido: los padres, los adultos en general, los profesores, los medios de comunicación, el Estado, las organizaciones religiosas, en definitiva toda la sociedad (Delval, 1996, 2-3). Mientras que para unos la educación debe centrarse prioritariamente en preparar aptos competidores en el mercado laboral, para otros la educación debe formar hombres completos. Incluso algunos, destaca Fernando Savater, llegan a recomendar que los profesores se atengan a lo seguro y práctico –lo que tiene una aplicabilidad laboral directa–, dejando a las familias y otras instancias ideológicas el encargo de las formas de educación más controvertidas (Savater, 2000, 13-47).

Por su parte, Concepción Naval y Francisco Altarejos afirman que *"ningún educador admitirá que no sabe para qué hace lo que hace, pero pocos podrán explicarlo inteligible y convincentemente"* (Naval y Altarejos, 2000, 16). No se concibe una sociedad humana sin prácticas educativas, puesto que el fenómeno de la educación se da en todas las sociedades por primitivas que sean. Asimismo, se admite que la educación es absolutamente necesaria e imprescindible para el hombre, no obstante parece no tener un designio explícito y único.

> *"Es cierto, sin embargo, que la educación parece haber estado perpetuamente en crisis en nuestro siglo, al menos si hemos de hacer caso a las insistentes voces de alarma que desde hace mucho nos previenen al respecto (…). Por decirlo con palabras de Juan Carlos Tedesco (…), la crisis de la educación ya no es lo que era: 'No proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde efectivamente orientar sus acciones'"* (Savater, 2000, 12-13).

Ante este desconcierto, Savater propone acudir a la filosofía y abordar la educación de un modo más esencial y básico. Por este motivo, merece la pena prestar atención a la noción actual de educación y de su finalidad, que presentan C. Naval y F. Altarejos en su libro *Filosofía de la Educación*.

El término 'educar' proviene de la palabra latina *educare,* que significa criar, cuidar, alimentar y formar o instruir, pero suele considerarse que también guarda relación con el verbo latino *educere*, que significa sacar o extraer, avanzar, elevar. El hecho de tener tantos significados denota la amplitud que tiene la noción de educar, así como la complejidad, anteriormente citada, para formular una definición de educación. Por ello, para estudiar la concepción actual de educación se recurre a la vía indirecta de la definición descriptiva, es decir, se afronta la noción actual de educación exponiendo sus rasgos esenciales. Éste es el punto de reflexión siguiente.

Obviamente, la palabra 'educación' se refiere a la acción de educar. Acción en la que intervienen dos seres: el educador y el educando. Las dos actuaciones esenciales de la educación son enseñar, que corresponde al docente, y aprender, que la realiza el educando. El aprendizaje educativo requiere imprescindiblemente de las acciones de ambos. No obstante, una persona puede aprender por ella misma, en este caso se hablará de un aprendizaje no educativo, aunque sea beneficioso para la persona misma. La actividad del educador tiene carácter de asistencia y de ayuda al educando que, a su vez, es el principal y auténtico elemento del proceso educativo, pues él mismo es el que tiene que aprender. Esta ayuda va enfocada a proporcionar al educando los medios para llevar un vida enteramente humana. En este sentido puede decirse que la educación conduce al hombre a su propio perfeccionamiento, tanto en el aspecto intelectual como en el moral, de acuerdo a su propia naturaleza compuesta de materia y de espíritu.

Entendida la educación como un proceso de perfeccionamiento humano que requiere una formación moral y una formación intelectual –tesis expuesta inicialmente por Aristóteles–, hay que advertir que la educación primordial y directamente incide en la razón y que dura toda la vida del hombre. Este perfeccionamiento sobreviene al hombre a través de actos éticamente buenos, o dicho de otro modo, a través de la adquisición de hábitos o virtudes. Así es señalado ya por Aristóteles en las páginas de la *Ética a Nicómaco*, y

> *"así se ha visto siempre en la práctica totalidad del pensamiento educativo, que desde Sócrates –pasando por J. Locke o J. Dewey– hasta nuestros días ha afirmado que la educación no era otra cosa que formación de hábitos en quien aprendía"* (Naval y Altarejos, 2000*,* 207).

En relación con esta cuestión, MacIntyre precisa un poco más al estimar que las virtudes no son únicamente disposiciones para actuar de maneras particulares, sino que además son disposiciones para *sentir* de maneras particulares; en consecuencia, el cultivo de las virtudes puede considerarse en cierto modo una educación sentimental (MacIntyre, 2001, 182-189).

C. Naval y F. Altarejos se plantean el fin de la educación en términos de obrar feliz, puesto que es *"el obrar feliz el que permite hablar de situaciones o estados felices, y no a la inversa; pero también cabe obrar felizmente en situaciones desdichadas o desgraciadas"* (Naval y Altarejos, 2000,108).

Se trata de capacitar al educando para que actúe bien, que es lo mismo que decir que actúe conforme a su propia naturaleza dotada de razón; así ya lo expresaba Aristóteles hace veinticinco siglos. Este fin es alcanzable a través del perfeccionamiento de las potencias humanas, que –en palabras de C. Naval y F. Altarejos– luego obrarán felizmente. De este modo se conduce al educando hacia el fin de la vida humana o felicidad. Por consiguiente, el obrar feliz debe guiar y orientar las tareas docentes del educador, sin embargo el educando es quien lo realiza, puesto que, como se ha indicado, él es el elemento principal del proceso educativo.

© WK Educación

Educar no es meramente una transmisión de conocimientos, es un proceso –como ya se ha dicho– mucho más amplio en el que intervienen factores muy diversos. Entre ellos cabe resaltar la actitud y las cualidades del educador y del educando, ya que tienen un papel decisivo en las acciones de enseñar y de aprender. Así se concibe en nuestros días –y se expone a continuación– y así lo vieron ya los griegos, en particular en la educación socrática que consideraba imprescindible que el alumno tuviera una actitud de humildad y el deseo verdadero de aprender. Más tarde, el mismo Aristóteles pone ya de relieve la importancia que tienen en el proceso educativo las cualidades del profesor, cuando escribe en la *Retórica* sobre la técnica del arte de hablar, encaminada a que el orador –el profesor– sea prestigioso y digno de crédito ante sus oyentes –sus alumnos– y así, de este modo, al presentarles la verdad motive en ellos el deseo de obrar conforme a ella.

Desde los tiempos antiguos, la figura del maestro ha estado presente en las diversas civilizaciones y ya desde entonces hasta nuestros días se ha estimado su saber, en cierto modo, como un *saber de habilidad*, un *arte*, una *destreza*. Refiriéndose a las funciones y habilidades del docente, J. Delval advierte que el profesor, además de tener un dominio teórico de la materia que imparte, tiene que conocer y poseer ciertas habilidades que susciten en el alumno el deseo de aprender y a la vez le ayuden en su aprendizaje personal. Dicho con sus palabras, el profesor *"tiene que ser también un organizador, un creador de situaciones y un animador de un grupo social que vive dentro del aula"* (Delval, 1996, 84), habilidades estas que, indudablemente, contribuyen a que la labor del profesor sea eficaz.

En educación *"si no hay atribución de ignorancia, tampoco habrá esfuerzo por enseñar"* (Savater, 2000, 26). En opinión de Savater, en el proceso educativo tan crucial es lo que el profesor sabe como lo que el alumno aún no sabe y debe aprender. Por lo tanto, es de gran importancia que el profesor conozca y comprenda la ignorancia del alumno, y al mismo tiempo considere deseable que el alumno sepa lo que aún no sabe. Alcanzar esta posición y actitud requiere imprescindiblemente el optimismo del profesor, y es que la enseñanza presupone el optimismo, afirma F. Savater y lo explica del siguiente modo:

> *"Quien sienta repugnancia ante el optimismo que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remedio que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla… y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros"* (Savater, 2000, 18-19).

Por consiguiente, creer en la perfectibilidad humana supone estar convencido de la capacidad de aprendizaje de los educandos. Este convencimiento hace que el profesor –afirma Juan Carlos Tedesco– sea capaz de contrarrestar positivamente las dificultades que se le presenten en su tarea de enseñar. En este sentido puede decirse que las expectativas del profesor tienen un papel crucial en el aprendizaje de los alumnos (Tedesco, 1999, 177).

No obstante, el profesor –como antes se ha dicho– no sólo enseña con sus meros conocimientos científicos, sus técnicas y sus habilidades profesionales, sino además, y quizá sobre todo, con su ascendiente sobre sus alumnos. *"¡Cuántas veces la vocación del alumno se despierta más por adhesión a un maestro preferido que a la materia misma que éste imparte!"* (Savater, 2000, 111). Esta ascendencia se la confiere al profesor la *auctoritas*, concepto que ya se estableció en la antigua Roma y dio origen a la noción actual de autoridad. En su esencia, la autoridad –como se ha visto en el apartado anterior– no consiste en mandar, sino en informar y aconsejar. Por lo tanto, la autoridad del profesor consistirá esencialmente en ayudar a crecer a los educandos suscitando en ellos la docilidad. Docilidad para dejarse guiar, con libertad, por el maestro en virtud de la *auctoritas* y la confianza depositadas en él.

La *auctoritas* le es otorgada al profesor por su prestigio profesional, su coherencia de vida y el afecto hacia sus alumnos, en definitiva, por sus cualidades intelectuales y morales. Así pues, es importante subrayar, en primer lugar, la relevancia que tiene en el proceso educativo la competencia del profesor en las tareas que ha de desarrollar; un saber que le permitirá alcanzar un prestigio profesional. En segundo lugar conviene resaltar que en la relación educativa la unidad de vida del profesor, es decir, la coherencia entre lo que enseña y lo que vive, en definitiva los hechos, es más convincente que los argumentos; por lo tanto, el profesor con su conducta proporciona a sus alumnos razones para elegir una forma determinada de proceder. Y en tercer lugar, hay que destacar también que el afecto del profesor hacia sus alumnos, sin duda, potencia su aprendizaje.

© WK Educación

Capítulo II

Autoridad en la teoría de la educación moderna y contemporánea

El capítulo segundo está dedicado al estudio de la autoridad en la teoría de la educación moderna y contemporánea. Se ha organizado en cuatro grandes apartados. En primer lugar se exponen las características y los principios educativos de la escuela tradicional (siglos XVII-XVIII) y su concepto de autoridad (apartado 1). En segundo lugar se presta atención al pensamiento pedagógico y a la noción de autoridad de Jean Jacques Roussseau (1712-1778) (apartado 2). En tercer lugar se da cuenta de la teoría educativa y de la noción de autoridad de John Dewey (1859-1952) (apartado 3). Finalmente, en cuarto lugar se aborda la concepción de la autoridad en la teoría de la educación actual (apartado 4).

1. LA ESCUELA TRADICIONAL Y SU CONCEPTO DE AUTORIDAD

El objetivo de este apartado es presentar un estudio de la escuela tradicional (siglos XVII y XVIII) y su concepto de autoridad. Para ello, en primer lugar centraremos la atención en el concepto de escuela tradicional, su contexto histórico y los rasgos esenciales de su pedagogía. A continuación, abordaremos sus objetivos y principios educativos. Finalmente, queremos mostrar su noción de autoridad y disciplina, destacando sus estrategias de motivación: los castigos, los premios y la emulación[1].

1. Para mi exposición en esta sección he seguido en sus líneas generales la exposición de E. Redondo y otros, *Introducción a la historia de la educación*, Ariel, Barcelona, 2001, y de F. J. Laspalas, *La "reinvención" de la escuela*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1993.

1.1. Contexto histórico

La Edad Moderna se considera la época histórica que se inicia con el descubrimiento de América (1492) y finaliza con la Revolución francesa (1789). Abarca tres siglos de la historia de Occidente, los siglos XVI, XVII y XVIII. En ningún caso supone una ruptura brusca con la Edad Media, sino que es considerada como un período de transición entre la Edad Media y la Edad Contemporánea. Con el Renacimiento y el Humanismo, Europa se transforma y da paso a la Edad Moderna. Sus manifestaciones más características son:

- *"Una nueva valoración de la Antigüedad clásica –renacer de los autores griegos y romanos–.*
- *La conformación de los 'Estados Modernos' y el ascenso social de la burguesía.*
- *Una reafirmación de la persona humana y de la razón individual que está en la base de un amplio proceso de secularización"* (Nava, 1992, 24).

Determinadas tareas y cargos, tanto del ámbito social, económico y político como de la cultura y la educación, que en la Edad Media había asumido la jerarquía eclesiástica, pasan a ser desempeñados por laicos.

La burguesía encabeza y dirige la mayoría de los cambios que se van sucediendo en este período de transición. Estos cambios no se produjeron con la misma rapidez en todos los países; en particular en los países mediterráneos, España, Portugal e Italia, su evolución fue menos rápida que en otros países como Inglaterra, Francia o los Países Bajos.

La Edad Moderna puede dividirse en tres períodos que se suceden y que corresponden a tres grandes movimientos culturales:

- El Humanismo, asociado al Renacimiento.
- El período de las reformas religiosas que coincidiría con el Barroco.
- La Ilustración.

En cada uno de estos períodos impera una concepción educativa determinada. La pedagogía del humanismo (desde finales del siglo XV hasta finales del siglo XVI), corresponde al primero de estos tres períodos, se considera una pedagogía de transición entre la educación medieval y la moderna. El realismo o disciplinarismo pedagógico (siglo XVII y siglo XVIII) corresponde al segundo período, es de inspiración religiosa y es el más característico y representativo de la Edad Moderna; constituye la llamada escuela tradicional. Finalmente, la pedagogía ilustrada corresponde al tercer período de la Edad Moderna, se prolonga más allá del siglo XVIII y es considerado un nuevo período de transición.

© WK Educación

Renacimiento y Humanismo se relacionan con un resurgimiento del saber no sólo de la cultura, sino también de la sociedad, la política, la religión, la ciencia, la filosofía. El término 'humanismo' se entiende como el interés del hombre por el hombre. *"En el Humanismo renacentista el hombre ciertamente es el punto de partida y de llegada en el ámbito educativo. Y a la educación corresponde marcar los itinerarios para vivir en sociedad"* (Esteban, 2002, 80).

Surge una revaloración del individuo como tal y de sus derechos frente al poder y al resto de la sociedad. Con el Renacimiento, la centralización del poder reemplaza el protagonismo social de la Iglesia y la nobleza, característico de la Edad Media. Los nuevos gobiernos, las monarquías absolutas, impulsan el desarrollo de la burocracia y de la administración pública.

> *"Las circunstancias político-sociales llevaron al individuo a creerse eje y medida de todas las cosas, capaz de dominar la naturaleza. Ello explica por qué la infancia y su formación se convierten en foco de interés para reformadores religiosos y políticos"* (Nava, 1992, 24).

La pedagogía renacentista (siglos XV y XVI) se caracteriza por su interés filológico y literario, centrado en los saberes clásicos junto al deseo de alcanzar una religiosidad más individual, más directa y personal, es decir, menos ligada a la mediación de la Iglesia. Dicho de otro modo, surge un interés por el estudio del latín y el griego que a su vez permitía el estudio de las obras clásicas en su lengua original, así como del Antiguo Testamento o los Evangelios. El conocimiento de las lenguas clásicas permitía acceder a los contenidos del patrimonio cultural acumulado por el mundo clásico. Asimismo,

"los clásicos, griegos y latinos, padres efectivos y reales antecedentes históricos de la cultura de Occidente, cuya lengua podría ser aún el tejido unitario para un encuentro universal, representaban el objeto concreto para esta educación. Estudiar a los clásicos significaba volver a los orígenes, encontrar, más allá de la ruptura, una unidad cultural y lingüística" (Garín, 1987, 171-172).

Por otra parte, los humanistas proponen un ideal de educación integral que exige un equilibrio entre la formación religiosa y la formación humana. A su modo de entender,

> *"el nuevo hombre renacentista no sólo debe aspirar a la perfección interior, sino saber actuar correctamente en cualquier plano de la vida comunitaria, desde la política a los negocios (…). Se trata de formar dirigentes para la vida pública y social, no de preparar para una profesión en particular, de ahí la valoración de conocimientos como el derecho o la medicina, junto a la historia o la filosofía"* (Nava, 1992, 25-26).

En cuanto a la formación de la mujer, la gran mayoría de los pedagogos del Renacimiento le dan poca importancia o la olvidan. El papel de la mujer en esta socie-

dad queda relegado casi de modo exclusivo a las tareas del hogar y a criar a los hijos (Delgado, 2002, 78).

La escuela tradicional (siglos XVII y XVIII) cuya pedagogía es de inspiración religiosa, está enclavada en el período de las reformas religiosas de Occidente: las *Reformas Protestantes,* que suponen una ruptura con la tradición y cultura cristianas; la *Reforma Católica,* que puede considerarse una adaptación a los nuevos tiempos de acuerdo con el espíritu cristiano, y la *Contrarreforma,* que constituye el conjunto de estrategias que la Iglesia Católica adoptó para contraatacar las confesiones protestantes. Es un período en el que surge un conflicto religioso y político al mismo tiempo, con graves enfrentamientos entre las autoridades civiles y el desprestigiado papado acusado de excesivo protagonismo en la sociedad.

La Reforma protestante parte de la nueva concepción humanista de lo religioso, que aspiraba a una religión más individual y a su vez a acabar con la supremacía de la Iglesia Católica. De acuerdo con los principios del protestantismo, el pecado original corrompió la naturaleza humana y por él el hombre perdió la libertad. Por consiguiente, la salvación del cristiano depende exclusivamente de la fe y de la gracia que Dios le otorga. El protestantismo niega el valor de la Tradición y el Magisterio de la Iglesia. Manifiesta su rechazo contra determinados dogmas y declara ilegítima su enseñanza, así como imponer su aceptación. No acepta la jerarquía de la Iglesia, ni su acción mediadora entre Dios y el hombre. La única vía de acercamiento a Dios o de práctica religiosa es la lectura o examen individual de los textos sagrados; rehúsa cualquier otra vía, incluidos los sacramentos. En consecuencia, se impone en la escuela la enseñanza de las tres lenguas bíblicas: el latín, el griego y el hebreo, y la función de los sacerdotes queda reducida exclusivamente a la predicación.

> *"La gran reforma provocada por Lutero trajo importantes cambios en la educación (…). El libre examen o la lectura de la Biblia sin tener en cuenta la interpretación de la tradición cristiana a lo largo de los siglos exigía una gran preparación para adquirir la capacidad de leerla y comprenderla. Era necesario, por tanto, un objetivo utópico en la mente de Lutero: que todos los hombres estuviesen teóricamente preparados para ser pastores"* (Delgado, 2002, 124).

En cuanto a la reforma de la Iglesia que Lutero pretendía llevar a cabo, puede considerarse un fracaso, ya que en vez de reformarla la condujo a su escisión. Con ella la Iglesia Católica quedó dividida en católicos y protestantes (Delgado, 2002, 133).

Ante la difusión del protestantismo, la Iglesia Católica asumió la necesidad de una reforma para recuperar y conservar la unidad religiosa perdida.

> *"En este contexto, la educación se entendió, una vez más, como el medio más idóneo de cara a restaurar y conservar la unidad perdida. De todas las iniciativas, hay dos de especial significación en el terreno pedagógico: la creación y la obra educativa de la Compañía de Jesús y la celebración del Concilio de Trento"* (1545-1563) (Nava, 1992, 62).

© WK Educación

Desde un punto de vista pedagógico la aportación más trascendente de la Reforma Católica es la concepción de la naturaleza humana y el alcance del pecado original. Según ella, el pecado no corrompió radicalmente la naturaleza humana, sino que únicamente la hirió y la debilitó. El cristiano no privado de libertad y con la ayuda de la gracia puede evitar el pecado y alcanzar su salvación. No obstante, dos eran los objetivos más inmediatos de la Reforma Católica: en primer lugar restaurar la unidad de los cristianos, y en segundo lugar instaurar una educación integral de la persona basada en una formación clásica y una formación cristiana. *"La orientación educativa de la iglesia católica, como respuesta al protestantismo, fue fijada en el concilio de Trento. En sus deliberaciones el concilio insistió mucho en los libros y en la escuela"* (Alighiero, 2000, 315).

En cuanto a las escuelas, su reorganización apeló de forma explícita a las antiguas tradiciones, regularizando la enseñanza de la gramática, de las sagradas escrituras y de la teología (Alighiero, 2000, 317).

1.2. Concepto de educación

La educación propia del llamado *realismo o disciplinarismo pedagógico* de la escuela tradicional está basada en el tipo de educación que defendían la *Reforma Protestante* y la *Reforma Católica*. Dos tipos de educación muy semejantes en cuanto a su pedagogía y su currículo, pero radicalmente opuestas en cuanto a su distinta concepción del pecado original. Ambos tipos de educación estaban muy influenciados por el humanismo; las divergencias se manifestaban en las doctrinas que inculcaban. El protestantismo considera que el fin esencial de la educación es proporcionar al educando una educación moral de carácter puramente externo, sin capacidad para regenerar al hombre cuya naturaleza ha sido corrompida por el pecado original, pero necesaria para que el hombre tenga fe. La educación en cierto modo se reduce a una instrucción religiosa con el objetivo de infundir convicciones y sentimientos piadosos en el educando. Considera que la disciplina externa no sólo es necesaria para que el Espíritu Santo pueda cumplir su misión, sino que además es imprescindible para alcanzar una sociedad humana que sea habitable.

Por otro lado, para el catolicismo el fin último de la educación es fomentar la fe, con el reconocimiento y la aceptación de los dogmas de fe y las buenas obras que se derivan de éstos. De este modo y con la ayuda de la gracia, la naturaleza humana debilitada por el pecado original puede regenerarse y a su vez fortalecer la fe del educando.

Conviene subrayar que el movimiento humanista y las reformas protestante y católica emplearon la educación como un instrumento para la salvación de las almas y la renovación del mundo en el que se hallaban. En este sentido podría decirse que la pedagogía moderna no nació *"con el objetivo prioritario de transmitir conoci-*

mientos, sino, ante todo, como una vía imprescindible para transformar el hombre y la sociedad" (Nava, 1992, 99).

1.3. Rasgos esenciales de la pedagogía de la escuela tradicional

Tanto para protestantes como para católicos una verdadera educación debía infundir en el educando el saber, la virtud y la piedad y además debía reunir una serie de rasgos que se exponen a continuación.

La pedagogía de esta época se basa en una concepción de la infancia y de la relación educativa muy diferente a la de nuestros días. En la edad infantil se distinguen dos características contrapuestas, una positiva y otra negativa. Por una parte, la infancia se considera una etapa de la vida del hombre muy propicia para el aprendizaje, se compara con "*la cera blanda en la que se imprime con facilidad el sello"*[2]. Por otra parte, se reconoce la tendencia natural del niño a obrar mal y desviarse del camino recto, lo que se considera muy grave. En consecuencia, la infancia se observa como una etapa educativa clave en la vida del educando, una etapa que requiere un cuidado y atención especial. Se estima que la educación de los niños no debe retardarse, sino todo lo contrario, y además se advierte que es preciso evitar que los niños adquieran malas inclinaciones, ya que éstas dificultan, incluso a veces imposibilitan, su futura educación.

En la pedagogía de la escuela tradicional la educación se presenta como una tarea de rescate y guía del niño. Se desconfía de su naturaleza infantil frágil y herida por el pecado, y se considera necesario rescatarle del lastimoso estado en el que se encuentra y del peligroso mundo de los adultos en que se halla. Por consiguiente, en la relación educativa el educador tiene un papel sumamente activo, es el principal artífice de los progresos del discípulo, como un artesano lo es de la obra que realiza. Los educadores de esta época *"no tenían, sin embargo, reparos a la hora de asociar la tarea del educador con el trabajo de un artesano"* (Laspalas, 1993, 132). Esta pedagogía declara abiertamente que el maestro *gobierna* al alumno y le transmite reglas o máximas de educación, sin tener en cuenta la espontaneidad del educando y su adhesión libre y consciente. *"No hay que olvidar en ningún caso* –advierte Mª Teresa Nava– *que las prácticas docentes del período intentaban controlar la voluntad, la imaginación, las emociones y la curiosidad intelectual del alumno"* (Nava, 1992, 181-182).

Así pues, educar se concebía como un proceso en el que la iniciativa corresponde al maestro, en modo alguno al alumno. Este proceso conlleva necesariamente someter al alumno a una disciplina externa, en el caso del protestantismo para refrenar la maldad del hombre y en el caso del catolicismo para regenerar la naturaleza humana.

2. F. Armañá, *Pastoral sobre los vicios introducidos en la educación de la doctrina cristiana*, Joaquín Ibarra, Madrid, 1783; citado en F. J. Laspalas, *La "reinvención" de la escuela,* p. 125.

© WK Educación

La autoridad firme del maestro es considerada una cualidad imprescindible para que pueda llevar a cabo la misión que le ha sido encomendada. En el *realismo* o *disciplinarismo pedagógico* la autoridad que el maestro ejerce sobre el discípulo conlleva una responsabilidad que va más allá de la escuela, es decir, se considera que el maestro es responsable de la conducta del discípulo fuera de la escuela y asume la responsabilidad del destino final de sus alumnos. Por consiguiente, el maestro debe adoptar una actitud de vigilancia constante respecto al alumno al que nunca debe dejar solo. Durkheim, refiriéndose al período que nos ocupa, lo explica del siguiente modo:

> *"No puede haber una buena educación sin un contacto al mismo tiempo continuo y personal entre el alumno y el educador, y ello con un doble objetivo. Primero, porque el alumno no debe quedar nunca abandonado a sí mismo. Para formarle, hay que someterle a una acción que no conozca ni eclipses ni desfallecimientos: porque el espíritu del mal siempre vela. (…). Pero esta vigilancia no tenía solamente por objetivo evitar conductas desviadas. Debía también permitir (…) estudiar con comodidad "características y hábitos, para llegar a descubrir el modo de dirección que convenía usar con respecto a cada niño"* (Durkheim, 1992, 325).

En este contexto, los pedagogos de este período se plantean que el entorno ideal para la educación no es el mundo de los adultos, del que se desconfía, ni la familia, a la que no se considera capacitada para educar a sus hijos. El lugar adecuado es el internado, un lugar en el que todo está previsto y bajo control.

Por otro lado, se considera que el maestro *"para acceder mejor a las mentes, deberá acceder a los corazones haciéndose amar"* (Durkheim, 1992, 325), es decir, el maestro ha de proceder con afecto hacia sus alumnos, pero también –como se ha visto anteriormente– con firmeza. En definitiva, se entiende que la educación debe apoyarse en el amor, pero también en el temor, puesto que el maestro debe necesariamente suscitar en sus alumnos tanto el amor como el temor. En la educación del *realismo* o *disciplinarismo pedagógico* el castigo se contempla como un excelente elemento educativo, en ocasiones el único, no obstante se recomienda recurrir a él sólo como último recurso. Este planteamiento hace que la actitud ante el castigo, en esta educación, en apariencia pueda parecer algo contradictoria. Más adelante, en este apartado, se vuelve a su consideración.

1.4. Objetivos de la educación

En el *realismo* o *disciplinarismo pedagógico* existe una clara diferencia entre la formación moral y la formación intelectual. La primera se considera superior, pero no se niega el valor de la segunda. En esta pedagogía se pretende formar a la persona en tres ámbitos: el religioso, el social y el intelectual. En particular uno de sus objetivos era la enseñanza del cumplimiento de los *deberes* para con Dios, para con los

demás y para consigo mismo, así como inculcar al educando el *respeto* hacia los padres, el maestro, el monarca o cualquier persona revestida de algún tipo de autoridad. La educación escolar de esta época aspiraba a proporcionar al niño la enseñanza de las primeras letras, la caligrafía y la aritmética, y más tarde la enseñanza necesaria para acceder a la Universidad donde se impartía una formación superior de carácter profesional y especializado. A su vez, la educación escolar incluía la enseñanza de los dogmas y el contenido básico del cristianismo, la enseñanza del *culto externo* y del *culto interno*, y la enseñanza de la *urbanidad* con el objetivo de convertir al discípulo en un ser cortés, respetuoso y reverente, y así, de este modo, regular la conducta de su vida en sociedad y los aspectos externos de su piedad.

1.5. Principios educativos

En una sociedad absolutista y autoritaria como la de aquella época en la que se consideraba la naturaleza humana ignorante y dañada por el pecado, la autoridad del maestro y la obediencia del alumno eran consideradas elementos fundamentales en la relación educativa.

> *"La autoridad y la obediencia son, pues, algo más que meros instrumentos educativos, son principios pedagógicos (…), la autoridad –de parte del maestro– y la obediencia –de parte del discípulo– se convierten así en componentes esenciales de la relación educativa. El maestro es necesariamente alguien que manda, y el niño es inevitablemente alguien que obedece"* (Laspalas, 1993, 136).

La educación no puede concebirse sin la autoridad firme del maestro, una autoridad que se reduce a la acción de *mandar*. Asimismo, la educación tampoco puede concebirse sin una estricta disciplina a la que debe someterse al alumno.

En esta pedagogía se introduce un nuevo principio educativo, la *repetición*, es decir, incidir de forma reiterada sobre lo que ya se ha aprendido, con el objetivo de conducir al alumno de modo mecánico, incluso a veces irreflexivo, hacia el saber y la virtud. El *silencio* se contempla como otra norma o principio educativo de esta pedagogía. Un *silencio* necesario para captar la atención del alumno y evitar cualquier distracción que no sería controlada por el maestro.

Basándose en la distinta función social en función del sexo, se consideraba más sencilla y se prestaba menos atención a la educación de la mujer que a la del varón. Por su parte, en esta pedagogía la separación de sexos en el aula constituye *"un auténtico principio educativo que encuentra su fundamento en la moral y en la urbanidad"* (Laspalas, 1993, 181). Esta práctica exigía dos escuelas, una para los niños y otra para las niñas. Esto indudablemente encarecía la enseñanza escolar. En algunos casos la falta de medios económicos para sustentar las dos escuelas condujo a la exclusión de la escuela a las niñas, permaneciendo así una única escuela masculina.

© WK Educación

Finalmente, cabe destacar la importancia que se atribuyó al ejemplo del maestro. Para los pedagogos de esta época el buen ejemplo del maestro es esencial en la tarea educativa.

> *"Se exigen a sí mismos y exigen a los maestros el mismo ideal de vida que proponen para los alumnos; es decir, les imponen y se autoimponen la obligación de dar ejemplo como uno de los principios esenciales de la educación; más aún, consideran que ´ése es el mejor medio de educar"* (Laspalas, 1993, 180).

La conducta recta del maestro se considera una obligación para desempeñar la tarea que se le encomienda, puesto que los niños aprenden e imitan con gran facilidad todo lo que ven y oyen, lo bueno y lo malo. La autoridad del maestro no se concibe sin su buen ejemplo.

1.6. Noción de autoridad y disciplina

En esta pedagogía, centrada en la transformación del hombre y la sociedad más que en la transmisión de conocimientos, la autoridad del maestro se considera una condición previa para poder educar. La noción de autoridad en cierto sentido se identifica con la de disciplina. Una disciplina a la que necesariamente debe someterse al educando, puesto que la naturaleza del niño está afectada por el pecado original y se encuentra en un estado de ignorancia. La autoridad del maestro se limita a observar al alumno y corregirle, hasta el punto de doblegar su voluntad y hacerle consciente de que se halla en un estado en el que debe obedecer, y así, de este modo convertirle en un ser humano *dócil*. En este contexto, no cabe la libre aceptación del maestro por parte del alumno ni la libre adhesión a sus enseñanzas. Es una autoridad firme que hace uso de la fuerza en sus acciones, manda y ordena, y es impuesta al discípulo.

La noción de autoridad concebida en la pedagogía del *realismo* o *disciplinarismo pedagógico* es radicalmente contrapuesta a la *auctoritas* romana descrita en el capítulo precedente. En virtud de la *auctoritas* el maestro aconseja, informa y, sin hacer uso de la fuerza en sus acciones educativas, ayuda a crecer a sus discípulos. La *auctoritas* del maestro es aceptada por el discípulo y puesta a su servicio con el objetivo de ayudarle en su proceso de maduración personal. Por otra parte, el discípulo otorga la *auctoritas* al maestro por su saber, sus cualidades intelectuales y morales. El discípulo reconoce el saber del maestro y sigue sus consejos y opiniones, con confianza, de quien sabe más y es mejor. La *auctoritas* del maestro en modo alguno es impuesta al discípulo.

La noción de disciplina ocupa un lugar central en la educación de esta época. La pedagogía del *realismo* o *disciplinarismo pedagógico* no pretendía únicamente instruir, sino también y sobre todo educar, en el sentido de disciplinar, de adiestrar.

Aspiraba a someter al educando a una disciplina rigurosa y persistente. La disciplina es entendida como una forma de *poder* que se ejerce sobre otras personas y que proporciona el control deseado. Un control del maestro sobre el alumno, del maestro sobre el mismo proceso educativo y un control del alumno sobre su propia conducta con el fin de convertirse en adulto. Este *control* se alcanzaba a su vez a partir del control o dominio de tres elementos: el *tiempo*, el *espacio* y los *contenidos de enseñanza*. Esto se traducía en tres grandes principios:

1) Llenar el tiempo del alumno sin dejar ningún instante al azar.

2) Controlar los movimientos del alumno.

3) Determinar cuidadosamente las materias y habilidades que se pretendían enseñar.

1.7. Los castigos, los premios y la emulación

En la escuela de esta época el castigo no se suprimió, sino que se admitía y en cierto modo se reglamentó. Se consideraba un instrumento educativo útil e importante. Sin embargo, no debía convertirse en un recurso educativo sistemático, sino todo lo contrario, un recurso excepcional al que sólo se acudía en última instancia. En particular, el castigo corporal, solución extrema, se debía aplicar únicamente cuando el resto de las medidas disciplinarias habían fracasado.

El objetivo del castigo era corregir al alumno, ceñirle a una norma, en ningún caso era hacerle reparar el daño que había causado. A su vez, se pretendía que el alumno aceptara el castigo como un bien para sí mismo y que percibiese en su aplicación el amor del maestro. No obstante, hay que advertir que los pensadores pedagógicos de esta época sostenían que si la destreza y habilidades del maestro eran las correctas para desempeñar su tarea educativa, entonces se hacía innecesario recurrir al castigo.

Las estrategias de motivación al educando en la pedagogía que nos ocupa se centran en el efecto disuasorio del castigo, así como en los premios y la emulación. Los educadores de esta época destacan la importancia que el estímulo del premio tiene en el progreso de los alumnos, dicho de otro modo, la importancia de la concesión de honores y distinciones a los alumnos que sobresalgan por su buena conducta y por su saber. Durkheim lo explica del siguiente modo:

> *"Para acostumbrar a los alumnos a un trabajo formal intenso (…) no bastaba con rodearlos, envolverlos de cerca con una solicitud vigilante; no bastaba con estar siempre atento a contenerlos y protegerlos; también había que estimularlos*" (Durkheim, 1992, 326).

La emulación, entendida como un *"sentimiento de reconocimiento y deseo de imitación a los mejores"* (Capitán Díaz, 1984, 446), se adoptó como un principio educativo. Sin embargo, se era consciente y se puso ya de manifiesto que la emulación,

© WK Educación

aunque ofrece muchas ventajas, también presenta ciertos inconvenientes que no hay que ignorar y el maestro debe sortear, como es la envidia o el acostumbrar al educando a actuar únicamente con vistas al reconocimiento público, es decir, al premio.

Parece natural que una educación en la que el alumno era un individuo sometido a una autoridad como la que se ha descrito, y en la que sus intereses personales y su iniciativa no se tenían en absoluto en cuenta, condujera a una importante desmotivación en el alumno y, por lo tanto, se tuviera que recurrir a diversas estrategias para conseguir su motivación, como son los castigos, los premios y la emulación.

Tras este período en el que imperó la disciplina del *realismo* o *disciplinarismo pedagógico*, propio de la escuela tradicional y que se ha descrito en estas páginas, en la última etapa de la Edad Moderna se impuso la denominada *pedagogía ilustrada*, considerada una educación de transición entre la pedagogía moderna y la contemporánea. En este tercer período de la modernidad que corresponde a la *Ilustración* y que se prolonga más allá del siglo XVIII, el tipo ideal de perfección humana que impera es el hombre *realizador*, que hace cosas, que supervalora su genio, su fuerza y el poder de su razón. El ideal de felicidad se coloca en el hombre *triunfador*, es decir, el hombre que consigue realizar sus deseos con su genio y su esfuerzo. *"Los ilustrados confían en el binomio razón-naturaleza como medio de asegurar al hombre un mayor bienestar y felicidad"* (Nava, 1992, 101). En este período, en el ámbito social y pedagógico surge una nueva corriente de pensamiento: el individualismo y naturalismo de Rousseau. El apartado siguiente está dedicado en particular al estudio del pensamiento pedagógico de Rousseau y su noción de autoridad.

2. EDUCACIÓN Y AUTORIDAD EN JEAN JACQUES ROUSSEAU

El objetivo de este apartado es presentar un estudio del pensamiento pedagógico de Rousseau y su noción de autoridad. En primer lugar se pretende conocer quién fue Rousseau, a través de un breve estudio de su biografía y de la descripción que él mismo hace de su persona[3]. En segundo lugar se centra la atención en presentar su obra pedagógica, *Emilio, o De la educación*, destacando las características de su alumno Emilio, alumno de la naturaleza, así como su método educativo *inactivo* basado en *hacer todo sin hacer nada*, y su concepto de autoridad. Finalmente, en tercer lugar se aspira a contrastar los conceptos de educación y autoridad de Rousseau con los de la escuela tradicional expuestos en el apartado precedente.

Jean Jacques Rousseau, escritor y filósofo suizo de habla francesa, nació en Ginebra el 28 de junio de 1712, en una familia de origen francés. A los pocos días de su nacimiento su madre murió y pasó al cuidado de su tía Suzanne Rousseau. Creció

3. Para mi exposición en la primera parte de este apartado sigo en sus líneas generales a Mª T. Nava, *La educación en la Europa moderna*, Síntesis, Madrid, 1992, pp. 99-121, y las voces de P. Peñalver Simó, "Ilustración. I Filosofía", *Gran Enciclopedia Rialp*, XX, Rialp, Madrid, 1974, pp. 483-489, a A. Verjat, J. M. Udina y R. Alier, "Rousseau, Jean-Jacques", *Gran Enciclopèdia Catalana*, Enciclopèdia Catalana, Barcelona, 1978, XII, p. 784.

sin casi recibir una educación escolar. Más tarde, apenas asistió a cursos ni siguió estudios; su aprendizaje fue en gran parte resultado de sus propias lecturas. Su padre, Isaac Rousseau, relojero, se expatrió en Nyon a raíz de una disputa con un militar retirado y Jean Jacques quedó bajo la guarda de su tío Gabriel Bernard. De 1728 a 1740 vivió en Chambéry bajo la protección de la baronesa Warrens, quien le acercó al catolicismo e influyó decisivamente en su vida. En 1741 se instaló en París y entabló relación con los enciclopedistas, en particular con Diderot, *"el alma de la Enciclopedia, tanto por su labor en artículos y correcciones, como por la dirección y coordinación de las distintas colaboraciones que la hicieron posible"* (Nava, 1992, 105). Rousseau colaboró con los editores de la *Enciclopedia* realizando por encargo algunos artículos. Su temperamento tímido, huraño y suspicaz le dificultó notablemente la vida social. En 1745 conoció a Thérèse Levasseur, mujer de poca cultura, con la que tuvo cinco hijos que fueron abandonados en el hospicio. El abandono de sus hijos es un tema insuficientemente conocido y claramente en desacuerdo con su pensamiento expresado en sus escritos: *"Quien no puede cumplir los deberes de padre no tiene derecho a serlo. No hay ni pobreza, ni trabajos, ni respeto humano que lo dispensen de alimentar a sus hijos y educarlos por sí mismo"* (Rousseau, 2001, 58).

La hipótesis más generosa que intenta explicar los motivos que le condujeron a ser un padre desnaturalizado sería, según Armiño, que Rousseau se dejó persuadir por alguna *buena razón*: se trataba de una costumbre muy extendida en aquella época. Probablemente, parafraseando a Paul Johnson en su libro *Intelectuales*, Rousseau consideraba que tener hijos era un inconveniente para su trabajo y temblaba ante la idea de confiar sus hijos a la familia Levasseur, a la que calificaba de mal educada (Johnson, 1990, 32). No obstante,

> *"son varias las disculpas que el autor da intentando, si no justificar, al menos expresar un remordimiento del que habla en Las confesiones: 'Al meditar mi Tratado de la educación, me di cuenta de que había descuidado deberes de los que nada podía dispensarme. Finalmente, el remordimiento fue tan vivo que casi me arrancó la confesión pública de mi falta al comienzo del Emilio'"* (Armiño, 2001, 15).

En 1750 obtuvo el premio de la Academia de Dijon al presentar su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, en el que ponía de manifiesto su desconfianza en el progreso y la razón, y refutaba el optimismo de los enciclopedistas confiados en la fuerza del progreso y la cultura.

A lo largo de su vida, además de escritor desempeñó múltiples ocupaciones, fue músico, preceptor, empleado del catastro, autor de comedias. También fue prófugo de la justicia. En 1754, durante una estancia en Ginebra, Rousseau volvió al seno de la iglesia calvinista y además de diversos trabajos literarios escribió el *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, una crítica de la sociedad en general, y de la francesa de su época en particular. Más tarde, regresó de nuevo a Francia donde publicó sus tres obras más importantes: *El contrato social* que comenzó a redactar en 1754 y no fue publicada hasta 1762, *Julia o La nueva Eloísa* (1761), y el célebre *Emilio, o De la educación* (1762).

© WK Educación

El *Emilio* salió a la venta en París el 24 de mayo de 1762; fue condenado inmediatamente por el Parlamento parisino, el 1 de junio se ordenó su embargo y al cabo de una semana fue denunciado ante la Sorbona. A consecuencia del *Emilio* Rousseau tuvo que huir de Francia y fue expulsado de diversos lugares. En 1766 aceptó la invitación del filósofo David Hume y se trasladó a Inglaterra. Poco tiempo después, su amistad con el filósofo se malogró y al cabo de un año regresó nuevamente a París, llevando una vida errante llena de angustias y enfermedades, una vida inquieta y atormentada tal como lo reflejan sus obras, escritas en ese período y publicadas póstumamente, los *Sueños de un caminante solitario* (1782) y las famosas *Confesiones* (1782 y 1789). Murió en Erménonville el 2 de julio de 1778.

Rousseau pertenece a una época en la que se exalta al buen salvaje, partiendo de la idea de *que "todo es bueno cuando sale de las manos del Creador de las cosas y todo degenera entre las manos del hombre"*. Rousseau, un hombre inestable, fue quizá el más fiel representante de ese espíritu de la *Enciclopedia* y la *Ilustración*. En este período, que se inicia en la última década del siglo XVII y se prolonga más allá del siglo XVIII, la idea principal que reinaba era la primacía de la *razón*, pero una *razón* crítica y no al margen de la experiencia.

> *"La razón es crítica y por eso garantiza al hombre la posibilidad de comprender y transformar el mundo a través del conocimiento positivo o empírico. (…) Los ilustrados confían en el binomio razón-naturaleza como medio de asegurar al hombre un mayor bienestar y felicidad, liberándole de las tinieblas de la credulidad, la superstición y las conductas irracionales y autoritarias"* (Nava, 1992, 101).

Rousseau fue un hombre de costumbres sencillas, reflexivo y con una gran sensibilidad por la naturaleza. Su pensamiento estaba centrado en una casi utópica exaltación de la naturaleza y del sentimiento. Hombre elocuente y amante de la observación, la verdad y la libertad, se describe a sí mismo en el *Emilio* del siguiente modo:

> *"Lectores, recordad siempre que quien os habla no es ni un sabio ni un filósofo, sino un hombre sencillo, amigo de la verdad, sin partido ni sistema; un solitario que, viviendo poco con los hombres, tiene menos ocasiones de imbuirse de sus prejuicios, y más tiempo para reflexionar sobre lo que le sorprende cuando trata con ellos. Mis razonamientos se fundan menos sobre principios que sobre hechos, y creo que no puedo poneros en mejor situación para juzgarlos que contándoos a menudo algún ejemplo de las observaciones que me los sugieren"* (Rousseau , 2001, 150-151).

2.1. Rousseau y su novela pedagógica

El *Emilio*, publicado en 1762 e inmediatamente prohibido y condenado, tanto por católicos como por protestantes, incluso en los propios círculos ilustrados, tuvo una

amplia difusión e influencia y es considerado el libro que transformó el pensamiento sobre la educación en Occidente. En esta obra Rousseau, *que "anheló que el hombre se formara por sí mismo"* (Nava, 1992, 121), expone una teoría sobre la educación que le convierte en precursor del activismo o *"sistema pedagógico cuyo principio fundamental radica en la actividad del educando"* (García Hoz, 1974, 9). El autor parte del principio de que el hombre es naturalmente bueno e intenta mostrar el origen de todos los vicios que le convierten en un ser malvado. Pone de relieve, en contra de los enciclopedistas, la importancia de los sentimientos frente a la razón y fomenta una religiosidad muy alejada de los preceptos calvinistas y católicos. El ginebrino presenta en su novela pedagógica un *"sistema educativo basado en la naturaleza y en la experiencia, y no en prejuicios, caminos preconcebidos y rutinas"* (Armiño, 2001, 8).

Rousseau, al escribir el *Emilio,* no pretendía redactar de forma aislada un tratado de educación. El *Emilio,* junto con el *Discurso sobre el origen de la desigualdad* y el *Contrato social,* forman un mismo conjunto; las tres obras son inseparables, puesto que, para Rousseau, el buen ciudadano, que ama a la patria y respeta sus leyes, que cumple con sus deberes y es útil a la sociedad, es impensable sin una labor educadora. Para Rousseau, en definitiva, todo depende de la educación.

Novela, tratado pedagógico o ensayo, el *Emilio* se gestó lentamente. A la segunda y definitiva versión le precedió una primera, conocida con el nombre de *Manuscrito Favre*, con un enfoque más materialista que el texto definitivo. El *Emilio* está organizado en cinco libros de acuerdo con las etapas del crecimiento de la persona: la infancia, la niñez, la primera adolescencia, el final de la adolescencia y la primera edad adulta. El plan de formación que Rousseau propone para su alumno sigue los siguientes pasos: se inicia con la educación de los sentidos (de los dos a los doce años), sigue con la educación de la inteligencia (hasta los quince años) y finaliza con la educación de la conciencia (hasta los veinticinco años). Rousseau lo explica del siguiente modo:

> *"Después de haber empezado por ejercitar su cuerpo y sus sentidos, hemos ejercitado su espíritu y su juicio. Finalmente hemos unido el uso de sus miembros al de sus facultades; hemos hecho un ser actuante y pensante; para acabar el hombre sólo nos queda (…) perfeccionar la razón mediante el sentimiento"* (Rousseau, 2001, 301).

El alumno que presenta Rousseau es un hombre natural, un salvaje –escribe– que no necesita de nadie porque apenas reconoce a los demás, pero,

> *"no es un salvaje que haya que relegar a los desiertos; es un salvaje hecho para vivir en ciudades. Es preciso que sepa encontrar ahí lo indispensable, sacar partido de sus habitantes, y vivir, si no como ellos, al menos con ellos"* (Rousseau, 2001, 304).

En su *Emilio*, Rousseau elige como modelo para la educación del *hombre social* a un joven aislado, es decir, que se educa solo, lejos de la sociedad que considera co-

© WK Educación

rruptora, un joven sano, de una familia noble y rica. Su nombre es Emilio. Emilio, escribe Rousseau, *"debe honrar a sus padres, pero sólo a mí debe obedecer. Es mi primera, o mejor, mi única condición"* (Rousseau, 2001, 64). Entre Emilio y su tutor se establece un estrecho vínculo que en modo alguno es incompatible con la libertad del educando, considerada por Rousseau el primero de todos los bienes.

> *"El compromiso mutuo que adquieren el tutor y Emilio lleva al primero a procurar siempre el bien de Emilio y a éste a mostrar su agradecimiento obedeciendo. Obediencia que no contradice su propia voluntad, pues sabe que es por su propio bien. (…) Emilio establece un 'contrato' de amistad con su tutor comprometiéndose a seguir sus leyes precisamente porque tiene la libertad de no hacerlo. Su tutor no le obliga a ello y por eso es más libre"* (Sierra, 1997, 199).

Emilio, alumno de la naturaleza, presta atención a sus fenómenos y enseñanzas, *"toma sus lecciones de la naturaleza y no de los hombres"* (Rousseau, 2001, 167), y se educa sin más ayuda que la de un preceptor que deja que la observación, la experiencia y la razón le vayan haciendo adquirir los conocimientos. Emilio, dice Rousseau, *"tiene pocos conocimientos, pero los que tiene son realmente suyos"* (Rousseau, 2001, 308), y no de los libros o del preceptor, es decir, los descubre él mismo con su propia experiencia y su razón. Su gran móvil para aprender es únicamente el interés, guiado por la curiosidad, una curiosidad que el preceptor debe provocar en su alumno.

> *"Han convertido en asunto fundamental la búsqueda de los mejores métodos para aprender a leer, se inventan escritorios, mapas, se hace de la habitación de un niño un taller de imprenta: Locke pretende que aprendan a leer con dados. ¿No es ésa una invención feliz? ¡Qué lástima! Un medio más seguro que todos ésos, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dad al niño ese deseo, luego olvidaos de vuestros escritorios y vuestros dados: cualquier método será bueno. El interés presente: he ahí el gran móvil, el único que lleva con seguridad y lejos"* (Rousseau, 2001, 162-163).

En la última parte del libro IV, conocida con el nombre de la *Profesión de fe de un vicario saboyano*, a Emilio se le dota de unos principios morales basados en una religión natural, deísta, que reconoce un Dios como autor de la naturaleza, pero sin admitir revelación alguna ni culto externo. Este es uno de los fragmentos más famosos de la obra, en él el preceptor explica a Emilio la conversación que ha tenido con un vicario de Saboya que le abre su corazón y le hace una profesión de fe. Su creencia en la existencia de Dios, un Dios eterno, inteligente, bueno y justo, está basada en el movimiento del universo y en el orden existente en él. *"Creo, pues, que una voluntad mueve el universo y anima la naturaleza"* (Rousseau, 2001, 408). *"A este ser que quiere y que puede, a este ser activo por sí mismo, a este ser, en fin, cualquiera que sea, que mueve el universo y ordena todas las cosas, yo lo llamo Dios"* (Rousseau, 2001, 414).

Al hombre, en su opinión, le basta su razón natural para descubrir las principales verdades y conocer las reglas que ha de seguir para cumplir su destino de acuerdo con quien le ha puesto en la tierra.

Alcanzada la madurez, llega el momento en que Emilio debe elegir su compañera. Rousseau dedica el libro V de su obra a la *educación de la futura esposa de su alumno, la joven Sofía*. Una educación muy distinta a la de Emilio. El autor inicia el libro mostrando las semejanzas y diferencias de los dos sexos.

> *"En todo lo que no atañe al sexo, la mujer es hombre: tiene los mismos órganos, las mismas necesidades, las mismas facultades (…) la figura es semejante y bajo cualquier enfoque que los consideremos no difieren entre sí prácticamente en nada"* (Rousseau, 2001, 534).

Aunque Rousseau sostiene la igualdad entre varón y mujer, piensa que la naturaleza los ha constituido de forma muy diferente y sus deberes no son los mismos. Por lo tanto, es la naturaleza la que determina para la mujer un modelo de educación distinto a la del varón. *"Cultivar en las mujeres las cualidades del hombre y descuidar las que le son propias, es a todas luces, trabajar en perjuicio suyo"* (Rousseau, 2001, 544).

Rousseau estima que la naturaleza ha hecho al varón fuerte y activo; por el contrario la mujer nace débil y pasiva y su destino es tener hijos. La mujer para cumplir bien sus funciones –afirma– necesita una constitución determinada.

> *"Necesita miramientos durante su embarazo, necesita reposo en los partos, necesita un vida blanda y sedentaria para amamantar a sus hijos; necesita para educarlos paciencia y dulzura, un celo y un cariño que nada desalienta; sirve de unión entre ellos y su padre, ella sola se los hace amar"* (Rousseau, 2001, 539).

Es tarea de la mujer educar al hombre cuando es niño y cuidarle cuando es mayor, debe aconsejarle, consolarle, hacerle la vida grata. Del cuidado de la mujer depende la unión de la familia, *la pequeña patria*, como la designa Rousseau, sin la cual –advierte– la especie humana se habría extinguido pronto.

> *"La cualidad primera y más importante de una mujer es la dulzura; hecha para obedecer a un ser tan imperfecto como el hombre, tan lleno a menudo de vicios y tan lleno siempre de defectos, debe aprender desde hora temprana a sufrir incluso la injusticia, y a soportar las equivocaciones de un marido sin quejarse; debe ser dulce no por él, sino por ella (…); a menos que un hombre sea un monstruo, la dulzura de una mujer lo reduce y tarde o temprano triunfa sobre él"* (Rousseau, 2001, 554).

Rousseau entiende que la mujer está hecha para agradar al varón, serle útil y someterse a él. La naturaleza la ha dotado para ello, y quiere que cultive su mente tanto como su figura, su delicadeza y su dulzura. Estos son los deberes que han de

© WK Educación

enseñarse a las mujeres desde su infancia. Hay que exponérselos de manera precisa y fácil, sin dejar creer que se siente pesadumbre al cumplirlos. Lo primero que la joven debe aprender es a amarlos, puesto que, *"lo esencial es ser lo que nos hizo la naturaleza"* (Rousseau, 2001, 579). Su educación debe estar orientada al matrimonio y la maternidad, porque, en su opinión, la mujer debe aprender exclusivamente aquello que pueda serle útil para desempeñar su papel de esposa y madre, otra cosa no es de su incumbencia. A todo esto Rousseau une la conveniencia de dar a la mujer una buena educación religiosa, pero más de tipo práctico que argumental: *"no se trata tanto de explicarles las razones que hay para creer como de exponerles nítidamente lo que se cree"* (Rousseau, 2001, 566).

Finalmente, Rousseau señala que la educación de Sofía no es necesario que sea muy extensa, puesto que su marido le enseñará lo preciso a su debido tiempo. Tampoco ha de ser brillante, pero no descuidada. Tras actuar el preceptor de mediador entre los amores de Emilio y Sofía, éstos se convierten en esposos. El libro termina con el nacimiento de un hijo al que Emilio se propone educar guiado por su preceptor.

2.2. El método educativo rousseauniano

Rousseau inició su modelo de educación en su novela sentimental, escrita en forma epistolar, *Julia o La nueva Eloísa* (1761). Más tarde sería desarrollado en el *Emilio* (1762), en la que Rousseau se plantea cómo educar al joven Emilio sin que la sociedad le corrompa. Su modelo pedagógico está basado fundamentalmente en la naturaleza y en la experiencia. Defensor a ultranza del naturalismo, propugnó que la educación debía llevarse a cabo de acuerdo con la naturaleza, entendiendo por naturaleza las *"disposiciones primarias o hábitos no alterados por la instrucción"* (Domínguez, 1998a, 41).

> *"Durante largo tiempo dejad obrar a la naturaleza antes de entrometeros a obrar en su lugar, no vaya a ser que contrariéis sus operaciones. Conocéis el precio del tiempo, me diréis, ¿y queréis que lo perdamos? ¿No veis que es perderlo mucho más emplearlo mal que no hacer nada, y que un niño mal instruido está más lejos de la sabiduría que al que no se ha instruido en absoluto?"* (Rousseau, 2001, 146).

Rousseau no cesa de repetir la importancia que tiene en educación retardarlo todo lo más posible. Nada de libros en la primera infancia, nada de lecciones de moral antes de llegar a la adolescencia y sobre todo nada de contactos precoces con la sociedad. *"Retrasarlo todo, indudablemente, pero también prepararlo todo; (…) con el fin de evitar desviaciones precoces que proceden de la influencia social"* (Château, 1974, 182).

> *"Considerad ventajosas todas las demoras: avanzad hacia el término sin perder nada es ganar mucho; dejad que la infancia madure en los niños; por úl-*

timo, cuando una lección se vuelva necesaria para ellos, guardaos de dársela hoy si podéis diferirla a mañana sin peligro" (Rousseau, 2001, 126).

Emilio –dice su tutor– posee pocos conocimientos, pero sabe que ignora muchas cosas. Rousseau valora poco los conocimientos por sí mismos. Defiende el derecho a la ignorancia de las cosas inadecuadas para su alumno, es decir, que no están al alcance de su razón. Respecto a ellas, afirma, Emilio debe permanecer en una ignorancia absoluta. Lo importante no es enseñarle muchas cosas, sino únicamente aquello que desea aprender porque es útil, necesario y conveniente; en definitiva, lo que es bueno. En su opinión, no saber no hace daño, lo que daña es el error. El elogio a la ignorancia lo expresa del siguiente modo: *"Acuérdate, acuérdate siempre de que la ignorancia no ha hecho nunca el mal, que sólo el error es funesto, y que no nos extraviamos por lo que no sabemos, sino por lo que creemos saber"* (Rousseau, 2001, 242) y unas páginas más adelante escribe de nuevo: *"Cuanto más saben los hombres, más se equivocan, el único medio de evitar el error es la ignorancia"* (Rousseau, 2001, 304).

Rousseau excluye en su modelo de educación cualquier comparación con otros niños, es un modelo sin rivales ni competidores, puesto que el niño –advierte– no debe aprender por envidia o por vanidad, sino por *interés* y porque es *útil* aquello que desea aprender. Refiriéndose a esta cuestión escribe:

> *"Sobre todo nada de vanidad, nada de emulación, nada de gloria, nada de esos sentimientos que nos fuerzan a compararlos a los demás; porque esas comparaciones nunca se hacen sin alguna impresión de odio contra quienes nos disputan la preferencia, aunque sólo fuera en nuestra propia estima"* (Rousseau, 2001, 335).

Rousseau estima que la primera educación debe ser negativa, lo que en modo alguno significa una ausencia o carencia de educación, sino una educación distinta a la impartida hasta entonces. Una educación en la que el preceptor sin inculcar la virtud ni la verdad trata de preservar al niño del mal y del error. Rousseau lo explica así:

> *"La primera educación debe ser puramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger al corazón del vicio y al espíritu del error. Si pudierais no hacer nada y no dejar hacer nada (…). Pronto se volvería entre vuestras manos el más sabio de los hombres y, empezando por no hacer nada, habríais hecho un prodigio de educación"* (Rousseau, 2001, 125).

De este modo, el método del preceptor se convierte en un método que Rousseau denomina *inactivo*, que consiste, en *"dirigir sin preceptos y hacer todo sin hacer nada, (…) el único idóneo para triunfar"* (Rousseau, 2001, 167). Este método basa el aprendizaje del educando en su curiosidad y sus propias experiencias más que en las explicaciones y lecciones verbales del preceptor. No prohíbe, sino que propone que el niño sufra las consecuencias naturales de sus propios actos sin la intervención

© WK Educación

del preceptor para protegerle o castigarle. Dicho de otro modo, considera que el niño no debe conocer más castigos que la consecuencia natural de su mala acción, puesto que no hay perversidad en su corazón. *"No deis a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal, sólo debe recibirlas de la experiencia; no le inflijáis ninguna especie de castigo, porque no sabe lo que es estar en falta"* (Rousseau, 2001, 123).

Para Rousseau la misión del preceptor consiste en orientar al niño más que en impartir un programa de estudios cargado de conocimientos, es decir, se trata de ser su guía particular, un guía dedicado exclusivamente a su discípulo. El modelo educativo rousseauniano se concibe en un marco de educación individual.

2.3. Concepto de autoridad en Rousseau

Para Rousseau lo importante es que el niño sea el autor de su propio aprendizaje. No obstante, refiriéndose al maestro no deja de advertir la importancia que tiene haberse educado uno mismo antes de atreverse a emprender la formación de un hombre. Rousseau supone al tutor una serie de cualidades que le son necesarias para llevar a cabo su tarea educativa. En su opinión, el alumno tiene que encontrar en su maestro el ejemplo que se debe proponer. En cualquier caso, es el ejemplo del maestro más que sus palabras lo que influirá y arrastrará al discípulo, es decir, el comportamiento del maestro es el que le dará autoridad ante su discípulo. *"Maestros, dejaos de remilgos, sed virtuosos y buenos; que vuestros ejemplos se graben en la memoria de vuestros alumnos, a la espera de poder entrar en sus corazones"* (Rousseau, 2001, 141).

El ejemplo tiene una importancia clave en la educación rousseauniana. Para Rousseau no es suficiente predicar la virtud, sino que además hay que mostrarla con obras, es decir, es necesaria la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Las cualidades que posee el tutor, su coherencia entre lo que dice y hace y la estima hacia su alumno confieren al tutor una cierta autoridad. La autoridad que tiene el tutor sobre Emilio no manda, ni ordena, ni coacciona, ni en modo alguno es impuesta, sino que trata más bien de orientar y guiar a Emilio sin imposiciones de ninguna clase. No es una autoridad enseñante, sino que es una autoridad fundada en la virtud. Emilio no recibe lecciones del tutor, sino que reconoce en él su valía y su virtud, está convencido de que es un hombre sabio y además la experiencia le ha demostrado que es amado por él.

> *"No seréis dueño del niño si no lo sois de cuanto le rodea, y esa autoridad jamás será suficiente si no está fundada en la estima de la virtud (…), si no abrís también vuestro corazón, el de los demás permanecerá siempre cerrado para vosotros. Es vuestro tiempo, son vuestros cuidados, vuestros afectos, vos mismo lo que habéis de dar"* (Rousseau, 2001, 127).

Emilio confía en su tutor y sabe que por su propio interés le conviene oír sus opiniones y seguir sus indicaciones. Entre Emilio y su tutor se establece una relación de autoridad en la que el alumno admira al tutor y obedece sin imposición alguna, sin contradecir su propia voluntad, Emilio sigue los consejos de su tutor porque tiene la certeza de que éste sabe más y es mejor, es decir, posee una sabiduría que él no tiene. Beatriz Sierra afirma que *"la obediencia de Emilio es una ley que se ha impuesto a sí mismo causada por la confianza en la autoridad benevolente de su tutor"* (Sierra, 1997, 200).

La autoridad rousseauniana no admite órdenes ni imposiciones, sin embargo es obedecida. Es obedecida por estima a la virtud, no por obligación ni por acatamiento a mandatos de una voluntad ajena, pues si fuera así –explica Rousseau– la educación no llegaría a buen término: "*Si vais siempre dirigiéndolo y siempre diciéndole: ven, vete, quédate, haz esto, no hagas eso… Si vuestra cabeza guía siempre sus brazos, la suya se le vuelve inútil"* (Rousseau, 2001, 165).

Rousseau insiste en que el tutor no debe dar lecciones a su alumno, puesto que los conocimientos se aprenden de manera más clara y segura por uno mismo que por las enseñanzas de otros. El alumno debe estar atento a los fenómenos de la naturaleza y aprender de ella, no obstante la experiencia y la autoridad del maestro –afirma– deben guiar al alumno y orientarle, pero de ningún modo deben sustituir su experiencia y su razón.

"Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si alguna vez sustituís en su espíritu la autoridad por la razón, nunca razonará solo; será juguete de la opinión de los demás" (Rousseau, 2001, 244-245).

2.4. Educación y autoridad rousseaunianas y la escuela tradicional

Desde sus primeras obras, Rousseau fue muy crítico con la educación que se impartía en su tiempo. En el prefacio del *Emilio* puede leerse:

> *"Hablaré poco de la importancia de una buena educación; no me detendré tampoco a probar que la que está en uso es mala; mil otros lo han hecho antes que yo, y no me gusta llenar un libro de cosas que todo el mundo sabe. Sólo señalaré que, desde tiempos inmemorables, no hay otra cosa que un clamor contra la práctica establecida, sin que a nadie se le ocurra proponer otra mejor. La literatura y el saber de nuestro siglo tienden mucho más a destruir que a edificar"* (Rousseau, 2001, 30).

Rousseau revolucionó totalmente el modo de educar al niño. El acercamiento del alumno a la naturaleza y a las cosas y el rechazo a la palabrería inútil y vana de la en-

© WK Educación

señanza tradicional fueron una constante en su obra pedagógica. *"Nunca repetiré suficiente que concedemos demasiado poder a las palabras; con nuestra educación parlanchina no hacemos más que parlanchines"* (Rousseau, 2001, 263).

La educación tal como fue concebida por Rousseau es muy distinta a como la concibió la escuela tradicional expuesta en el apartado anterior. En la pedagogía de la escuela tradicional la naturaleza humana es considerada ignorante y dañada por el pecado, se desconfía de ella. Se reconoce la tendencia natural del niño a obrar mal y a desviarse del camino recto, por lo tanto se hace necesario rescatarle de esta lamentable situación y vigilarle continuamente. Sin embargo, para Rousseau el hombre es originalmente bueno, la educación debe llevarse a cabo de acuerdo con la naturaleza y propone un sistema educativo basado en ella y en la experiencia.

En la enseñanza de la escuela tradicional, como se ha visto, la iniciativa corría a cargo del maestro, su papel era sumamente activo, con sus explicaciones y lecciones verbales inculcaba al alumno unas máximas y unos conocimientos previamente establecidos, y se le obligaba a realizar unas actividades para adquirir un determinado saber. No se tenía en cuenta la espontaneidad del educando y se intentaba controlar su voluntad, su imaginación y sus emociones. En esta pedagogía las estrategias de motivación al educando se centran en el efecto disuasorio del castigo, los premios y la emulación. Con Rousseau la educación se convierte en una actividad en la que la iniciativa corresponde enteramente al niño y no al profesor. El alumno, con su experiencia directa y observación, movido por su interés y curiosidad adquiere los conocimientos necesarios, que son pocos, pero todos ellos útiles. El auténtico maestro del niño es la naturaleza, de ella toma sus lecciones. La misión del tutor es orientar a su alumno, ser su guía, sin preceptos de ninguna clase y sin proponerle lo que debe aprender, no obstante, poniéndoselo a su alcance.

El empleo de la experiencia directa más que la memoria, el descubrimiento de la educación de los sentidos, el derecho a la ignorancia de los conocimientos inadecuados para el niño, la exclusión de los libros en la edad infantil, la valoración del trabajo manual y del ejercicio físico, el saber *perder el tiempo* para ganarlo, el rechazo al castigo y al afán de sobresalir o a cualquier tipo de emulación son también aspectos de la educación rousseauniana que contrastan notablemente con la educación tradicional censurada vivamente por Rousseau.

Tanto en la pedagogía de la escuela tradicional como en la rousseauniana la autoridad del maestro es considerada una cualidad necesaria para que pueda llevar a cabo la tarea que le ha sido encomendada. Sin embargo, la noción de autoridad es concebida de manera muy distinta en estas dos pedagogías. La autoridad firme del maestro de la educación tradicional es radicalmente contrapuesta a la autoridad del tutor que Rousseau describe en su modelo de educación.

Los pedagogos de la enseñanza tradicional abogan por una autoridad que hace uso de la fuerza, que manda y ordena, y que se impone al alumno hasta el punto de doblegar su voluntad. En absoluto tiene en cuenta la libre aceptación del alumno, sino

todo lo contrario, le exige su acato y sumisión a ella. En esta pedagogía la noción de autoridad en cierto sentido se identifica con la de disciplina, una disciplina que aspira a someter al discípulo a un control riguroso y persistente.

La noción de autoridad concebida en la educación rousseauniana difiere radicalmente de la de la enseñanza tradicional. Para Rousseau es fundamental que la autoridad del tutor no se ejerza por la fuerza, sus palabras no deben ser órdenes ni mandatos. La autoridad –insiste– le viene al tutor por su conducta, en ningún caso por imposición, sino todo lo contrario, es aceptada por el discípulo y puesta a su servicio para orientarle y guiarle en su desarrollo natural. El discípulo reconoce en el tutor una sabiduría que él no tiene, reconoce su virtud y confía en su tutor, y le obedece sin contradecir su propia voluntad.

El modelo educativo de Rousseau ha tenido una gran repercusión en la educación posterior. Como consecuencia de su obra, cambia la concepción sobre el alumno y el maestro, la organización y el clima de las instituciones escolares y se revisan los programas de estudio (Domínguez, 1998b, 48). Muchos fueron los autores que, tras recibir su influencia, desarrollaron y ampliaron sus teorías, entre ellos cabe destacar al filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), defensor de una educación concebida como una experiencia continuada y a quien se dedica el apartado siguiente.

3. EDUCACIÓN Y AUTORIDAD EN JOHN DEWEY

El objetivo de este apartado es dar cuenta de la teoría educativa y la noción de autoridad del filósofo y pedagogo John Dewey, cuya vida se enmarca a finales del siglo XIX y, sobre todo, en las primeras décadas del XX en Estados Unidos. Para ello, en primer lugar se pretende realizar una aproximación a su persona a través del conocimiento de su trayectoria académica[4], destacando sus inquietudes y su producción intelectual más influyente en la pedagogía del siglo XX, así como sus planteamientos filosóficos y los elementos clave en su pensamiento a partir de los que elaboró su teoría de la educación que nunca separó de su filosofía, el *pragmatismo*. A continuación, el estudio se centra en la concepción deweyniana de la educación, su objetivo, sus fines, su método de enseñanza y su contenido. Finalmente, se expone la noción de autoridad tal como la concibe John Dewey.

John Dewey nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington (Vermont). Hombre muy polivalente en sus intereses, vivió con intensidad noventa y tres años en una época

4. Para mi exposición en la primera parte de este apartado sigo en sus líneas generales a E. Domínguez, "El experimentalismo y el cientificismo de Dewey. Las teorías y los métodos de la escuela nueva", en A. J. Colom y otros, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Ariel, Barcelona, 1998b, pp. 61-66, y las voces de J. Ruiz, "John Dewey", *Gran Enciclopedia Rialp*, VII, pp. 639-640, y V. García Hoz, "Dewey, John", *Diccionario de Pedagogía*, Labor, Barcelona, 1974, pp. 259-260.

© WK Educación

de profundos cambios científicos y sociales. Prestó atención a la gran mayoría de los aspectos de la cultura y la vida de los Estados Unidos. Cursó sus primeros estudios universitarios en la Universidad de Vermont. Tras ellos ejerció la docencia en una escuela de enseñanza secundaria en Pennsylvania y quedó muy decepcionado por la ineficacia de los métodos de aprendizaje. Después de esta experiencia, en 1884 se doctoró en Filosofía en la Universidad Johns Hopkins (Baltimore). En la Johns Hopkins, Dewey asistió a las clases de Charles Sanders Peirce, el fundador del pragmatismo. Más tarde fue profesor de Filosofía en las Universidades de Michigan y Minnesota, hasta que en 1894 fue nombrado profesor titular de Filosofía y Pedagogía en la prestigiosa Universidad de Chicago.

Movido por su inquietud de reformar la enseñanza tradicional, fundó en 1896, en la misma Universidad de Chicago, la *University Elementary School*, una escuela concebida como un laboratorio para experiencias pedagógicas y en la que estableció el método de *proyectos*. Esta iniciativa funcionó hasta 1903 y contó para su desarrollo con la colaboración de su esposa Alice Chapman. Dewey pretendía reformar la educación que se impartía en aquellos días, una educación cuyos fines, impuestos por el profesor o por los organismos político-administrativos, eran completamente externos al niño, a sus intereses, y que por lo tanto sólo podía aceptar por miedo a esa imposición. No obstante, según escribe la hija de Dewey, Jane, los motivos que impulsaron a su padre a crear la *Elementary School* no fueron únicamente mejorar la educación, sino también comprobar sus teorías filosóficas y psicológicas. Respecto a ello Jane Dewey escribe:

> *"Su fe en la función social de la filosofía, reforzada por el sentimiento de insatisfacción con la pura actividad teorizante, le hicieron sentir la necesidad de la experiencia práctica como forma de contrastar y desarrollar las ideas de carácter puramente teórico. Había llegado a la convicción de que los métodos educativos existentes, especialmente en las escuelas primarias, no armonizaban con los principios psicológicos del desarrollo normal"* (Jane M. Dewey, 1939, 27).

En 1904 fue nombrado profesor de la Universidad de Columbia (Nueva York), donde permaneció hasta su retiro de la docencia en 1930. En este período escribió su obra pedagógica más importante y más influyente en la educación de Europa y Estados Unidos, *Democracia y educación* (1916), en la que exponía su pensamiento pedagógico. Esta publicación, con la que el autor provocó grandes discusiones en Estados Unidos, está considerada una de las obras más importantes de la pedagogía del siglo XX.

Dewey estaba convencido de que las escuelas tenían que cambiar radicalmente; renovó los métodos educativos que consideraba anticuados y consiguió dar un giro radical a la pedagogía centrando en el niño, y no en el maestro, el proceso educativo. *"Su propósito era transformar las escuelas para democratizar la sociedad; su pretensión última, extender la democracia, más allá de la política, al puesto de trabajo"* (Beltrán, 1997, 25).

Su obra escrita es abundante y de contenido diverso: filosofía, pedagogía, psicología, ética. Las obras de mayor interés en el ámbito de la educación, junto con *Democracia y educación*, son *Mi credo pedagógico* (1897), *La escuela y la sociedad* (1899), *El niño y el programa escolar* (1902), *La escuela y el niño* (1906), *Cómo pensamos* (1910), y *Experiencia y educación* (1938), en las que el autor expone su teoría educativa y destaca la importancia de la educación como un medio fundamental para desde la escuela mejorar la sociedad. John Dewey murió en Nueva York en 1952.

El pensamiento pedagógico de John Dewey ha transformado profundamente las aulas tanto de las escuelas privadas como públicas. Sydney Hook, en su libro *John Dewey. Semblanza intelectual,* destaca que Dewey, cuando llegó a Nueva York (1904), era ya una figura nacional. Más tarde,

> *"al final de la guerra, John Dewey llegó a ser una figura internacional –de hecho, el embajador intelectual de los Estados Unidos para el mundo–. Era el único filósofo y educador estadounidense vivo que resultaba ampliamente conocido más allá de las fronteras de los Estados Unidos. (…) México, China, Japón, Rusia, Turquía, Sudáfrica fueron algunos de los países que visitó en misiones relacionadas con la educación. Resulta interesante observar que sólo en la medida en que esas naciones extranjeras estuvieran comprometidas con un modo de vida democrático las teorías educativas de Dewey podían ponerse en práctica"* (Hook, 2000, 23).

Por lo que respecta a los países de habla española, Jaime Nubiola y Beatriz Sierra, en un artículo titulado "La recepción de Dewey en España y Latinoamérica" (Nubiola y Sierra, 2001, 107-119) describen cómo el pensamiento de Dewey, en especial su pensamiento pedagógico, se introdujo en el mundo hispánico. En particular, en España no sucedió hasta 1915. Los autores del artículo lo atribuyen a los trabajos de traducción al español por parte de Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga de diversos artículos y libros de educación de Dewey, y al catalán por parte de Eugenio D'Ors.

Dewey nunca separó su teoría de la educación de su filosofía, el pragmatismo norteamericano.

> *"La nueva filosofía de la educación se encontraba arraigada en el pensamiento norteamericano, y éste –esencialmente un producto de la filosofía académica norteamericana del siglo diecinueve… era escasamente conocido por los filósofos europeos que consideraban el pragmatismo como una peculiar tradición localista muy distante de las corrientes principales de la filosofía europea"* (Nubiola y Sierra, 2001, 110).

Tras la guerra civil española, Dewey sufrió un eclipse en España debido al régimen político. No obstante, posteriormente, el gradual proceso democratizador hizo resurgir en España las ideas de Dewey. Parafraseando a J. Nubiola y B. Sierra, puede decirse que España ha padecido durante gran parte del siglo XX una notable ignorancia sobre Dewey y en consecuencia sobre el pragmatismo norteamericano.

© WK Educación

No obstante –escriben–, Dewey, junto con Peirce y los otros pragmatistas clásicos norteamericanos, va a ser un pensador clave para el siglo XXI (Nubiola y Sierra, 2001, 114-119).

3.1. El pragmatismo

Las ideas pedagógicas de John Dewey se apoyan en su filosofía. Dewey pretendió practicar siempre una filosofía ajena a los problemas meramente académicos que a veces ocupan a los filósofos (Caparrós, 1989, 15). Su preocupación se centraba en los problemas humanos, más que en los problemas filosóficos. John Dewey es considerado uno de los grandes pragmatistas, *"el gran teórico del pragmatismo moderno"* (Blanco, 1996, 399). Antes de entrar en el estudio de la pedagogía de John Dewey parece necesario hacerlo en sus planteamientos filosóficos.

El pragmatismo como término y como doctrina filosófica nació hace unos ciento treinta años en Norteamérica en la ciudad de Cambridge (Massachussets). Charles Sanders Peirce (1839-1914) es reconocido como el fundador del pragmatismo y William James (1842-1910) como el gran difusor de este pensamiento filosófico (Sini, 1999, 5-31). Parafraseando a J. Nubiola[5], puede decirse que el pragmatismo se caracteriza por un acercamiento del pensamiento a la vida. En modo alguno es una disciplina de obediencia estricta, sino más bien una orientación general del pensamiento. Siguiendo a Wiener y a Stuhr, Nubiola identifica cinco rasgos característicos del pensamiento pragmatista:

1) *Anti-cartesianismo*: la filosofía ha de ser práctica, crítica y reconstructiva. No ha de ser un instrumento para analizar, con dualismos simplistas, los problemas experimentados, sino que ha de ser un instrumento para mejorar la experiencia común ordinaria, sin apartarse de los problemas de la vida diaria. Asimismo, la filosofía no ha de ser sólo una cuestión conceptual, teórica, sino que además debe abarcar el conocimiento de uno mismo.

2) *Falibilismo y pluralismo*: sin renunciar a la verdad, el pragmatismo somete el propio parecer al contraste empírico y a la discusión con iguales. Nadie es dueño de la verdad. *"La verdad no es algo que se pueda poseer individualmente, sino que es más bien el fruto de la cooperación interdisciplinar en el espacio y en el tiempo de todos aquellos que han dedicado sus mejores esfuerzos a alcanzarla"* (Nubiola, 2003, 466).

3) *Experiencialismo radical y continuidad entre ciencia y filosofía*: el conocimiento de la propia experiencia implica una forma determinada de vivir. Se trata de aunar pensamiento y vida. A su vez, el pragmatismo aspira a mejorar los métodos de investigación y comunicación entre todos los saberes, las ciencias y la filosofía.

5. Para esta descripción del pragmatismo se ha seguido una exposición de Jaime Nubiola en un curso de doctorado.

4) *Pragmatismo y meliorismo*: el pragmatismo pone énfasis en los resultados prácticos de la actividad humana y en su capacidad inteligente para mejorar la calidad de la vida de los demás y la propia.

5) *Centralidad de la comunidad y estilo democrático de vida*: vivir con otros, relacionarse, comunicarse, hacer comunidad, son aspectos que caracterizan al pragmatismo. Todo se sabe entre todos, es preciso trabajar de manera cooperativa, escuchándose los unos a los otros y aprendiendo de todos.

Lorenzo Luzuriaga, en un artículo publicado en *El Sol* bajo el título "La pedagogía de Dewey. La educación por la acción", refiriéndose al pragmatismo escribe:

> *"El pragmatismo, como doctrina –según W. James– se aleja de los métodos inveterados de la filosofía: se aparta de la abstracción, de todo lo que es un pretendido absoluto u origen para volverse hacia el pensamiento concreto y adecuado, hacia los hechos y la acción eficaz: es, ante todo, un método de investigación, en lugar de ser la respuesta a un enigma y la cesación de toda investigación"* (Luzuriaga, 1918, 8).

3.2. Elementos clave en el pensamiento de John Dewey

A Dewey, hombre muy polifacético, educador y filósofo, se le han otorgado muchos calificativos: pragmatista, experimentalista, pluralista, evolucionista, naturalista, reconstruccionista. Resulta interesante señalar cuatro influencias clave en la configuración de su pensamiento pedagógico:

a) *La psicología empírica y racional*: para Dewey, la educación *"tiene que comenzar a partir de una comprensión psicológica de las capacidades, los intereses y hábitos del niño"* (Dewey, 1997, 37). Dewey buscó desde la psicología la fundamentación de la práctica y ciencia educativas.

b) *Las doctrinas evolucionistas*: Dewey conocía las teorías darwinianas y, a partir de ellas, por analogía, desarrolló argumentos para su teoría de la educación (Brubacher, 1974, 281). Para él, la educación es un proceso en evolución constante, tal como lo es el universo. Un proceso en evolución que arranca desde la experiencia.

> *"Las tesis evolucionistas tuvieron que cautivar inevitablemente a un pensador atraído por el dinamismo de las sociedades y por la observación lúcida de una sociedad en transformación como la suya, así como por su alegato de una lucha por la supervivencia que sólo es legítima y sinónimo de avance social si se lleva a término con el instrumento de la inteligencia, que aúna reflexión y práctica"* (Beltrán, 1997, 14-15).

c) *El método científico*: Para llevar a cabo sus fines educativos, Dewey propone la observación, reflexión y comprobación, como método para cualquier disciplina. Para

© WK Educación

Dewey, el *método científico* no era sino la expresión de lo que todo aprendizaje siempre exige: conjetura, selección de hipótesis, comprobación crítica, experimentación, búsqueda imaginativa de lo nuevo, curiosidad permanente (Caparrós, 1989, 17).

d) *La democracia*: Dewey considera la democracia como la forma de vida mejor, la más rica y plena para el hombre, puesto que le proporciona las condiciones necesarias para que la naturaleza humana se realice al máximo. No sólo supera las desigualdades sociales y económicas, sino que además transforma los intereses individuales antagónicos en una voluntad colectiva, y constituye un instrumento que ayuda a mantener la paz en la sociedad. La democracia –según Dewey– siempre está en proceso de continua reconstrucción; en consecuencia, estimula la inteligencia, la imaginación y la creatividad del individuo. El principal factor para que se consolide es la educación. Dewey insiste en la importancia de que los hombres estén instruidos para que la democracia subsista (Carbonell, 1994, XXXVIII-XXXIX). Para él, el ámbito educacional más idóneo sólo tiene cabida en un sistema democrático, y considera que en un estado no-democrático no se educa, sólo se informa, se adoctrina (Blanco, 1996, 404).

3.3. Interés, esfuerzo y experiencia

El interés, el esfuerzo y la experiencia son tres conceptos básicos en la teoría educativa deweyniana en los que merece la pena detenerse. Dewey considera esencial que el niño esté interesado en su educación. Para suscitar y mantener ese interés en el niño, Dewey advierte que la educación sencillamente debe tender a resolver sus problemas.

> *"Creo que sólo mediante la observación continua y comprensiva de los intereses del niño puede el adulto entrar en la vida del niño y ver para lo que la misma está preparada, y sobre qué material podría operar con la mayor disposición y provecho (…) El interés es siempre la señal de alguna capacidad escondida"* (Dewey, 1997, 51).

En *Democracia y educación*, Dewey describe el interés como la actitud propia de un participante, que no se limita a contemplar como un espectador los sucesos que ocurren, sino que está unido a lo que ocurre y sus resultados constituyen una diferencia para él (Dewey, 2001, 112)

> *"Cuando hablamos de un hombre como interesado en esto o aquello acentuamos directamente su actitud personal. Estar interesado es estar absorbido, atraído, envuelto en algún objeto. Tomar un interés es estar alerta, cuidadoso, atento"* (Dewey, 2001, 113).

Para Dewey la verdadera motivación radica en el interés o percepción por el niño de la importancia personal del fin u objeto, que es la que le impulsa a la acción (Mo-

linos, 2002, 173). Es al profesor a quien le corresponde suscitar el interés del niño, proporcionándole un entorno adecuado. Dewey lo expresa del siguiente modo:

> *"El interés no se da por pensar en él y por perseguirlo de una manera consciente, sino teniendo en cuenta y apuntando a las condiciones que lo fundamentan y provocan. Si descubrimos las necesidades y capacidades apremiantes de un niño y si proporcionamos un entorno de materiales, instrumentos y recursos físicos, sociales e intelectuales que dirijan su adecuada puesta en acción, no tendremos que pensar en el interés"* (Dewey, 1979, 197).

Dewey considera el interés como estimulador del esfuerzo, que a su vez considera imprescindible en toda enseñanza. Resulta interesante señalar que Dewey no concibe el esfuerzo como la energía que el alumno gasta en ausencia del interés, sino como un producto del interés. En este sentido puede decirse que interés y esfuerzo no están contrapuestos, sino conexionados, puesto que, cuanto más interés, mayor será el esfuerzo (Brubacher, 1974, 291).

Dewey estima que el niño aprende de su experiencia directa con la realidad. "Aprender haciendo" ha de convertirse para el maestro en un gran principio. En el pensamiento pedagógico de John Dewey el término "experiencia" significa, por una parte, ensayar, por otra, experimentar (Brubacher, 1974, 282). Experimentar en el sentido de verificar.

> *"Para Dewey, la verdad o el valor de una experiencia dependen de la relación observada entre lo que se ensaya y su resultado. Si los resultados concuerdan con las previsiones, la hipótesis 'se sostiene' y es verdadera o válida dentro de los límites de la experiencia. Modificar los ensayos futuros a la luz de los resultados anteriores es una actividad significativa e inteligente"* (Brubacher, 1974, 282).

Hacer algo, es decir, la mera actividad –según Dewey– no constituye experiencia. La experiencia –explica– incluye dos elementos combinados. Un elemento activo que consiste en *ensayar*, realizar una actividad, y un elemento pasivo que Dewey denomina *sufrir o padecer* las consecuencias, que se convierte en instrucción. La conexión entre ellos mide el valor de la experiencia. La experiencia como ensayo –afirma Dewey– supone cambio y, en consecuencia, un aprendizaje (Dewey, 2001, 124). Respecto a esta cuestión Dewey escribe: *"Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia"* (Dewey, 2001, 125).

Para Dewey, la experiencia nunca es definitiva, por lo tanto el hombre se ve obligado continuamente a reconstruirla a la luz de la experiencia futura (Brubacher, 1974, 282). Según Dewey, la experiencia da lugar a la aparición del pensamiento, que actúa como instrumento reorganizador de la misma experiencia. En este sentido puede decirse que el pensamiento nace a partir de los problemas reales del individuo y no a partir de teorías alejadas de su entorno.

© WK Educación

"Pensar es, en consecuencia, un instrumento para resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento no es otra cosa que la acumulación de sabiduría que se genera en el proceso de resolución de problemas" (Beltrán, 1997, 26).

3.4. El activismo pedagógico

Dewey deja claro que lo importante en el proceso educativo es *lo que haga el alumno*, más que lo que *haga el profesor*. Propone una enseñanza basada en la actividad del educando, en la que el alumno *aprende haciendo*: el activismo. Es una enseñanza en la que el saber procede de la acción, de la experiencia. Víctor García Hoz, en su *Diccionario de Pedagogía,* define el activismo como *"un sistema pedagógico cuyo principio radica en la actividad del educando"* (García Hoz, 1974, 9). El principio de la actividad del educando y de su cooperación a su propia educación se estableció con anterioridad a Dewey, no obstante John Dewey está considerado uno de los representantes principales del activismo. Según Dewey, escribe Sydney Hook, *"si el conocimiento implica una actividad, en ese caso el aprendizaje genuino sólo puede adquirirse actuando"* (Hook, 2000, 22).

El activismo pedagógico surgió como protesta a la enseñanza tradicional en la que –como se ha visto– el protagonismo se centraba en el maestro, un maestro dogmático que incitaba a la pasividad al alumno. Se trata de una enseñanza centrada en el niño bajo el principio de "la educación por la acción", frente a la clásica pedagogía tradicional de "la educación por la instrucción" (Domínguez, 1998b, 63). El aprender activo es un *aprender haciendo* que supone que el educando tenga una actividad continua y, además, en la que esté interesado.

> **"***No se trata tanto de incluir en el currículum unas actividades, como pueden ser los trabajos manuales, o unas experiencias de laboratorio, o redactar informes, sino de que todas las materias tengan una permanente dimensión activa"* (Marín, 1982, 116).

Para Dewey, la actividad buena educativamente hablando suscita el interés del niño y a su vez estimula su curiosidad. Lo expresa del siguiente modo:

> *"Una prueba o señal más de la buena actividad, desde el punto de vista educativo, es que tenga una duración temporal lo suficientemente larga como para que estén involucrados en ella una serie de esfuerzos y exploraciones, y estén incluidos de tal manera que cada paso ponga al descubierto un nuevo campo, levante nuevas cuestiones, estimule la necesidad de más conocimientos y sugiera qué ha de hacerse a continuación sobre la base de lo que se ha conseguido y del conocimiento que a partir de ello se ha logrado"* (Dewey, 1964, 177-178).

Las tareas más activadoras –señala Ricardo Marín– no están alejadas del mundo del alumno, de sus preocupaciones, en definitiva, no están alejadas de sus intereses, sino todo lo contrario. Se aspira a una enseñanza centrada en el niño y que se apoye en sus intereses.

En el activismo pedagógico "la actividad interesante es el mejor medio de mantener la disciplina". La tarea del profesor consistirá en indicar a cada alumno la actividad que debe realizar, más que en explicarlo todo y mantener la disciplina en el aula. No se trata de que el profesor lo resuelva todo sin dejar lugar al esfuerzo personal del alumno, sino que su colaboración debe reducirse a lo esencial y, de este modo, fomentar el autoaprendizaje del alumno. En particular, el esfuerzo memorístico es reemplazado por el esfuerzo personal de reflexión que permite desarrollar la capacidad crítica del educando. A su vez, la enseñanza activista insiste en la aplicación práctica de los conocimientos o técnicas aprendidos (Marín, 1982, 116-118). *"El activismo coincide con el pragmatismo en considerar la verdad como asunto de la vida y de la acción más que del entendimiento, y de ver en la fecundidad práctica la garantía de la verdad"* (García Hoz, 1974, 9).

3.5. Concepción deweyniana de la educación

Dewey concibe la educación como el instrumento fundamental de la democracia. Distingue dos tipos de educación: la extraescolar y la escolar. La educación extraescolar es adquirida por el niño en su entorno inmediato, la familia, la calle. Es una educación asistemática, más profunda y real que la educación escolar. La educación escolar se caracteriza por ser una educación formal, más abstracta y superficial, y menos influyente. A su vez, es una enseñanza más amplia y completa. Dewey subraya la necesidad de integrarla con las vivencias cotidianas del niño (Carbonell, 1994, XXXVII).

En los primeros capítulos de *Democracia y educación* Dewey expone ampliamente su concepto de educación y lo hace desde distintas perspectivas (Dewey, 2001, 13-55):

a) *Como necesidad vital*: la educación, en su sentido más amplio, explica Dewey, es el medio que permite la continuidad de la vida de un grupo social. Los seres recién nacidos desconocen los fines y costumbres del grupo social al que pertenecen, por lo tanto es preciso dárselos a conocer y suscitarles interés hacia ellos.

b) *Como función social*: Dewey considera la educación como medio para que los miembros inmaduros de un grupo social alcancen su forma social propia.

c) *Como dirección*: en esta ocasión Dewey entiende la educación como una ayuda guiadora, mediante la cooperación, de *"los impulsos naturales o congénitos de los individuos jóvenes, que no concuerdan con las costumbres vitales del grupo*

© WK Educación

en que han nacido" (Dewey, 2001, 44). Es preciso, por consiguiente, que sean dirigidos o guiados.

d) *Como crecimiento*: como un medio que proporciona un crecimiento continuado y proporciona los medios para hacerlo efectivo.

e) *Como reconstrucción continua de la propia experiencia*: Dewey entiende la educación como un proceso de reconstrucción continuo de propias experiencias. *"La experiencia educativa es, pues, una reconstrucción constante de lo que el niño hace, a la luz de las experiencias que sufre"* (Brubacher, 1974, 285). En su *Credo pedagógico*, Dewey puso ya de manifiesto esta concepción de la educación al escribir: *"Creo, finalmente, que la educación debe ser concebida como una continua reconstrucción de la experiencia; que el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa"* (Dewey, 1997, 47).

3.6. Objetivo, fines, método y contenido de la educación deweyniana

Tras exponer el concepto de educación deweyniana es preciso detenerse en el objetivo, los fines, el método y el contenido del sistema educativo propuesto por Dewey. Dewey sostiene que la educación debe estar relacionada con los intereses del niño, hasta el punto de ser la vida misma. El objetivo educativo de Dewey es la formación de hábitos y de conductas necesarias e imprescindibles en una sociedad democrática. Se trata de desarrollar las cualidades del educando para convertirle en un miembro útil de la democracia a la que –Dewey– concibe como un modo general de vida en asociación y no simplemente una forma de régimen político.

Los fines de la educación –según Dewey– vienen determinados por la previsión de las consecuencias que pueden esperarse de las actividades reales que el niño realiza en su vida cotidiana. Así pues, para establecer un fin de la educación, en primer lugar éste debe nacer de las actividades efectivas del educando. Necesariamente debe ser flexible, es decir, conviene plantearse como una tentativa, capaz de enmendarse o revisarse, puesto que el futuro se halla rodeado de incertidumbre. Por lo tanto, si los fines de la educación se originan a partir de las actividades reales que realiza el niño, serán tantos y tan variados como la vida misma. No obstante, Dewey no deja de abordar el fin global de la educación tomada en su conjunto, concluyendo que es un proceso de desarrollo que capacita al educando para que pueda asumir la dirección de su propia experiencia. El programa adecuado para llevar a cabo esta clase de fines es un programa de experiencias (Brubacher, 1974, 283-286).

Dewey relaciona su método educativo con el concepto de experiencia y propone una metodología educativa basada en la observación, hipótesis, verificación y ley. Miguel Ángel Cadrecha describe el método educativo deweyniano y sus caracteres esenciales del siguiente modo:

> *"Experiencia auténtica, situación real, información, orden de soluciones y validación de las soluciones buscadas. Se trata, en definitiva, de un método que responde a una educación en la vida misma y para la misma vida del alumno (…). Desde esta perspectiva ya se deja entrever qué ha de ser la materia de la educación democrática, propuesta por nuestro autor: la vida misma, el contenido de la vida individual y social del alumno"* (Cadrecha, 1990, 88).

A su vez, la materia de estudio o contenido de la educación –señala Dewey– debe girar alrededor del juego y el trabajo, la geografía, la historia y la ciencia. A su juicio, uno de los defectos más frecuentes en los programas escolares consistía en que a partir de ellos los alumnos sólo acumulaban información del pasado, no conocimiento, sin percibir relación alguna con su vida diaria.

> *"El maestro ha de concentrar su atención, no en transmitir ese pasado como pasado, sino en ver cómo el niño lo utiliza como capital de trabajo a fin de explorar el presente y construir el futuro. Claro que éste sacará una buena parte de su capital de trabajo de la experiencia ajena. Sin embargo, el maestro cuidará de no sumergirlo bajo la experiencia de los demás hasta el punto de olvidar o borrar las experiencias que el niño encuentra en su vida diaria"* (Brubacher, 1974, 286).

Dewey estima que el contenido de la educación no puede estar al margen de la vida social del niño. En su *Credo pedagógico*, acorde con esto, escribe: *"Creo, en consecuencia, que el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño"* (Dewey, 1997, 43).

3.7. La escuela y el profesor

Dewey concibe la escuela como una institución social organizada como una pequeña comunidad democrática, con sus propios hábitos, sus responsabilidades, sus representantes y su propia dinámica interna. La escuela –afirma– debe tener sus fines propios. En esta pequeña sociedad democrática, el niño tiene su trabajo y sus responsabilidades, y aprende el espíritu y el ejercicio de cooperación democrática.

> *"La escuela ha de preparar para vivir en una comunidad conduciendo a la democratización de la sociedad existente mediante nuevas formas de comunicación y participación humana. (…) La escuela ha de construir un entorno especial en el que se puedan llevar a cabo experiencias ejemplares de la vida social y proponer tareas que estimulen el pensamiento"* (Beltrán, 1997, 23).

El fin esencial de la escuela, según Dewey, es preparar al niño para vivir su vida presente, su vida de hoy. Dewey pone de relieve la importancia que tiene en la edu-

© WK Educación

cación del niño la presencia de unas mismas pautas de conducta y aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Por consiguiente, *"la escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio de recreo"* (Dewey, 1997, 39). Ha de ser la prolongación de su vida real y cotidiana. Dewey se manifiesta en contra del material didáctico que se aleja del entorno natural y social inmediato del niño, y de aquellas lecciones que hacen referencia a una vida futura hipotética, abstracta y remota. El niño aprende a partir de su experiencia directa y la función de la escuela es proporcionársela y encauzarla hacia los objetivos de una sociedad democrática.

Para Dewey, el profesor es un miembro de esa pequeña comunidad que es la escuela. Es el miembro experimentado que ayuda al educando en su aprendizaje democrático (Carbonell, 1994, XXXIX-XL). El profesor –advierte Dewey– no sólo educa al niño, sino que contribuye desde la escuela a formar una sociedad más justa y en consecuencia mejor. *"Creo que cada enseñante habría de darse cuenta de la dignidad de su llamada; que es un servidor social puesto aparte para mantener el orden social apropiado y para asegurar el correcto crecimiento social"* (Dewey, 1997, 57).

Sin inculcar las materias de estudio, el profesor –destaca Dewey– ayuda al niño a resolver sus problemas, entendiendo por problemas los proyectos que continuamente se plantea por sí solo.

> *"El profesor no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar hábitos en el niño, sino como un miembro de la comunidad que habrá de seleccionar las influencias que afectarán al niño y tendrá que ayudarlo a responder apropiadamente a esas influencias"* (Dewey, 1997, 43).

El profesor no debe imponer sus ideas ni ideología alguna. Su papel no consiste en dirigir, sino en asesorar. Debe despertar y mantener vivo el interés del niño sugiriendo preguntas y puntos de vista distintos, fomentando el preguntar, explorar e indagar.

> *"El modelo de profesor que intentó promocionar en el funcionamiento cotidiano de la escuela era el de un profesional altamente cualificado, esto es, muy competente en su materia, que estuviera continuamente preocupado e indagando sobre la conducta infantil, que reflexionara sobre sus propias experiencias y cambiara continuamente de estrategias educativas según los resultados obtenidos"* (Domínguez, 1998b, 63).

Dewey critica duramente los métodos utilizados en la escuela tradicional, más que sus contenidos. No admite ningún método de enseñanza que no tenga en cuenta la experiencia directa y las propias necesidades del educando. Rechaza cualquier tipo de imposición autoritaria. Si al niño le gusta lo que está haciendo lo aprenderá por el propio placer de aprender. La única manera de aprender, según Dewey, es hacer (Carbonell, 1994, XL).

3.8 La escuela-laboratorio de Chicago

La célebre *Escuela-Laboratorio* de Chicago, llamada comunmente *Escuela Dewey*, fue fundada por John Dewey en 1896 con el objetivo de someter a la experiencia sus teorías pedagógicas, así como sus teorías filosóficas y psicológicas. El mismo Dewey lo escribió explícitamente con las siguientes palabras:

> *"El trabajo de la escuela en su primitiva concepción guardaba una relación clara con un determinado cuerpo de planteamientos filosóficos y psicológicos (…). En la puesta en marcha del trabajo de la Escuela pesó poderosamente la creencia de que la filosofía del conocimiento y de la conducta mantenida por el que escribe debía ser contrastada mediante la aplicación práctica en la experiencia (…). Era intelectualmente necesario así como prácticamente conveniente que lo que el Departamento de Pedagogía (como se llamaba en un principio el Departamento de Educación) enseñaba en conferencias y en el aula fuera complementado y contrastado en una escuela que, en sentido amplio, habría de guardar la misma relación con la teoría que la que guardan los laboratorios de física, química, biología… con la enseñanza universitaria de esas materias"* (Mayhew y Edwards, 1936, 464).

La educación que se impartía en la *Escuela Dewey*, escribe Louis Menand, *"se basaba en la idea de que el conocimiento es un subproducto de la actividad: la gente hace cosas en el mundo, y ese hacer da como resultado el aprendizaje de algo que, si se considera útil, es trasladado a la actividad siguiente"* (Menand, 2002, 329). Concebida con un propósito experimentalista, su finalidad primera era la de ser un autentico laboratorio y se estableció en ella el denominado *método de proyectos*. *"Los alumnos, divididos en once grupos según edades, acometían una variedad de proyectos centrados en ocupaciones contemporáneas o históricas"* (Beltrán, 1997, 27).

Dewey *"concibió el programa como un instrumento que ayudaría al niño a realizar todos los proyectos que éste podía haber formulado con el fin de comprobar el resultado de sus presentes actividades"* (Brubacher, 1974, 279). Su propósito era enseñar al niño a vivir en el mundo actual. Para ello, su enseñanza partía de las actividades presentes del niño, de sus propias experiencias. El plan de estudios oficial fue reemplazado por un plan de actividades más flexible en función de los intereses del niño y su experiencia (Carbonell, 1994, XLII).

En la *Escuela Dewey* el currículum se centró en las denominadas *ocupaciones*, es decir, actividades de la vida cotidiana: cocina, jardinería, costura, carpintería. Lo que Dewey pretendía con estas actividades no era simplemente el aprendizaje de ellas mismas, sino que a partir y mediante ellas el niño se hiciese preguntas sobre los materiales, modos de funcionamiento, etc., que le condujeran a aprender botánica, química o cualquier otro saber, y así desarrollar el pensamiento del niño. Dewey define el concepto de ocupación del siguiente modo:

© WK Educación

"Ocupación no significa cualquier tipo de mera actividad [busy-work] o de ejercicios que se dan al niño para evitar que cometa travesuras o se deje llevar de la pereza cuando está sentado en su pupitre. Por ocupaciones yo quiero decir una forma de actividad por parte del niño que reproduce, o se desarrolla paralelamente a alguna forma de trabajo llevado a cabo en la vida social" (Dewey, 1976, 92).

La lengua y las matemáticas eran consideradas por Dewey asignaturas instrumentales, es decir, instrumentos de expresión y comunicación verbal y numérica imprescindibles en las ocupaciones para dar cuenta de los resultados de las experiencias realizadas. Asimismo, la literatura estudiada desde un punto de vista histórico, era considerada una forma de expresión social (Molinos, 2002, 77). La evaluación del aprendizaje del alumno, por parte del profesor, se llevaba a cabo mediante la observación. No se realizaban exámenes, ni se calificaba de manera tradicional (Domínguez, 1998b, 64).

Dewey sentó las bases para la llamada *Escuela Nueva*[6] *"introduciendo la cooperación frente al individualismo, la actividad frente a la pasividad, el trabajo manual frente a las asignaturas"* (García Hoz, 1974, 260). El movimiento pedagógico de la *Escuela Nueva* surgió a fines del siglo XIX. Su objetivo era llevar a cabo una renovación de la educación escolar. No fue un movimiento uniforme basado en un sistema pedagógico concreto, sino un movimiento muy amplio y diversificado, que acogió diversas ideas pedagógicas surgidas en la época. Fue un movimiento eminentemente práctico que cambió profundamente la escuela: situó al alumno en el centro del proceso educativo, desplazando de ese lugar al maestro y el programa. Contrario a la escuela tradicional, uniforme, memorística, pasiva y autoritaria, proponía una escuela en la que predominase la espontaneidad y la actividad del alumno, una escuela que girase alrededor de los intereses del niño (Domínguez, 1998b, 67-72).

3.9. La noción de autoridad en Dewey

La educación propuesta por Dewey –como se ha visto– se basa fundamentalmente en la experiencia del educando. Es una pedagogía en la que el profesor deja de ser el director del aprendizaje de sus alumnos y se convierte en su guía. La noción de autoridad no aparece expresada explícitamente en la teoría educativa de Dewey. No obstante, sí lo hace de un modo implícito, en particular al exponer su concepto de disciplina y el modelo de profesor que propone.

6. No está en el propósito de este apartado detenerse en el estudio de la *Escuela Nueva*, sino únicamente hacer una breve mención de ella con el fin de destacar la influencia que las teorías pedagógicas de John Dewey tuvieron en su creación. Puede ampliarse su estudio en A. J. Colom y otros, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Ariel, Barcelona, 1998, pp. 67-77 y en R. Marín, *Principios de la educación contemporánea,* Rialp, Madrid, 1982, pp. 261-290..

La noción de autoridad, tal como la concibe Dewey, en cierto sentido se identifica con la de disciplina, una disciplina que no es coactiva ni extrínseca al alumno. Dewey la describe así:

> *"La disciplina significa el disponer de poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente y con el uso de los medios requeridos significa estar disciplinado (…). El interés y la disciplina están conexionados y no en oposición"* (Dewey, 2001, 116).

Dewey critica el método de instrucción de la enseñanza tradicional que –en su opinión– era altamente autoritario y alejado de los intereses del niño. En ella *"la disciplina se cultivaba haciendo las tareas difíciles y en ocasiones ingratas, el maestro tenía que reprimir a menudo, de una manera o de otra"* (Brubacher, 1974, 278). La sumisión y la obediencia al maestro eran consideradas virtudes escolares de gran valor. Dewey rechaza cualquier tipo de imposición autoritaria y aboga por una enseñanza que se apoye en los intereses del educando. Defiende una disciplina basada en la actividad constante del alumno, que no deja espacios para el aburrimiento. La disciplina no depende de los premios ni los castigos. Se desarrolla a partir del interés y respeto propio del niño por el trabajo que realiza, y de su conciencia de los derechos de los otros individuos. *"Creo que la disciplina de la escuela* –escribe Dewey– *habría de proceder de la vida de la escuela como un todo y no directamente del profesor"* (Dewey, 1997, 43).

Sin duda, la vida de la escuela dependerá en gran parte del profesor. Dewey propone un modelo de profesor –como se ha visto anteriormente– muy competente en su materia y a su vez poseedor de unas cualidades que indudablemente contribuirán a la adquisición de un prestigio ante sus alumnos.

Por otra parte, la misión del profesor –según Dewey– consiste en guiar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje. Ser un guía que aconseja, informa, propone, y nunca impone ni hace uso de la fuerza en sus acciones. Un guía cuyas sugerencias y consejos el alumno acoge, acepta y busca, y luego sigue. En este sentido podría decirse que la noción de autoridad concebida en la pedagogía deweyniana se corresponde con la *auctoritas* romana descrita en el capítulo precedente. Como se vio, en virtud de la *auctoritas* el profesor aconseja, informa, propone, sin hacer uso de la fuerza en sus acciones educativas. A su vez, la *auctoritas* del profesor es reconocida y aceptada por el alumno, y es puesta a su servicio con el objetivo de ayudarle en su proceso de maduración personal.

3.10 Conclusión

Para cerrar este apartado y a modo de síntesis, a continuación se exponen brevemente los rasgos más representativos del pensamiento pedagógico de Dewey y su no-

© WK Educación

ción de autoridad, contrastándolos con la pedagogía de la escuela tradicional y la pedagogía de Rousseau, ambas expuestas con anterioridad en este mismo capítulo segundo.

Dewey, situado en la línea pragmatista, se manifiesta en contra de la escuela tradicional que, en su opinión, preparaba al niño para una vida adulta que a su vez le preparaba para una vida después de la muerte. Respecto a esta cuestión escribe:

> *"Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas, es imposible predecir de una forma definitiva cómo será la civilización dentro de veinte años a partir de ahora. De ahí que resulte imposible preparar al niño para ningún conjunto preciso de condiciones"* (Dewey, 1997, 37).

Para Dewey, la educación debía ser una preparación para la vida presente. Las materias del programa de estudios escolar debían elegirse en relación con las preocupaciones prácticas de la vida del niño, más que por su valor disciplinario. A su entender, el método de instrucción de la escuela tradicional, centrado en el maestro, era notablemente autoritario. Dewey convierte al niño en el centro del proceso educativo, y a su vez sustituye el ejercicio de facultades como la memoria o la voluntad del niño, utilizadas para desarrollar sus capacidades, por el interés y el esfuerzo del niño. Dicho en otros términos, Dewey rechaza el aprendizaje rutinario y memorístico de la escuela tradicional y lo sustituye por una enseñanza basada en la acción y el interés del educando.

Para Dewey, la educación fue el instrumento más idóneo para adaptar al individuo a la sociedad. El método científico de investigación, el valor de la experiencia en la educación y los métodos de aprendizaje colectivos, y la relación estrecha entre la enseñanza formal y la experiencia directa de la vida, constituyen los aspectos básicos del pensamiento pedagógico deweyniano. Aspectos que han sido valorados y posteriormente seguidos por distintos colectivos pedagógicos, y que indudablemente han contribuido a que se replantearan las formas tradicionales de la enseñanza dando lugar a una renovación profunda de la educación y de la escuela actuales.

Los planteamientos pedagógicos de Dewey difieren, a su vez, notoriamente de los de Rousseau. Dewey, partidario de los métodos de trabajo colectivos, critica el individualismo propuesto y defendido por Rousseau. Considera que el trabajo individual excluye la colaboración y cooperación colectivas. Asimismo, se manifestó contrario a la ingenua confianza en la espontaneidad del niño y el culto mítico a la naturaleza que Rousseau defendió a ultranza. Dewey –escribe José Beltrán– *"no creía en la espontaneidad de los niños sino en la habilidad de sus profesores para mediar en sus capacidades generando hábitos de inteligencia social y responsabilidad"* (Beltrán, 1997, 26).

La noción de autoridad concebida por Dewey se corresponde en cierto sentido con la *auctoritas* romana, es decir, difiere radicalmente con la de la escuela tradicional. El maestro autoritario –de la escuela tradicional– que manda, ordena e impone a

sus alumnos es sustituido por un maestro al que se le reconoce un saber, un maestro que aconseja, informa y propone a sus alumnos, y que es un verdadero guía en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, podría decirse que la noción deweyniana de autoridad en cierto modo se identifica con la noción de autoridad concebida en la educación rousseauniana.

La idea de la primacía de la práctica en educación, idea asociada a Dewey, ha sido enormemente influyente. No obstante, después de casi un siglo desde su lanzamiento, Inger Enkvist, autora del ensayo *La educación en peligro*, pone de relieve las limitaciones de los llamados métodos activos. El "aprender haciendo" –explica Enkvist– separa al educando de los libros y no permite aprender conceptos complicados. En su opinión, no es solamente la actividad la que decide si ocurre el aprendizaje (Enkvist, 2000, 27-28). El apartado siguiente está dedicado al estudio de la noción de educación y autoridad en la teoría de la educación actual.

4. CONCEPCIÓN DE LA AUTORIDAD EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

El objetivo de esta sección es realizar un estudio acerca de la noción de autoridad en la educación contemporánea. En primer lugar nos referiremos al concepto actual de educación destacando su fin y sus funciones, así como la función y los objetivos de los educadores. En segundo lugar consideraremos la autoridad en la sociedad actual, mostrando su necesidad en la relación educativa y abordando la relación que hay entre autoridad y libertad en educación. En tercer lugar prestaremos atención a diversas nociones contemporáneas de autoridad en el ámbito educativo, destacando el concepto de "autoridad educativa", caracterizada por la imbricación de la autoridad y potestad en la persona del profesor. Finalmente, abordaremos la distinción entre los conceptos de autoridad y disciplina.

La educación es una de las cuestiones que más preocupa hoy en día a las instituciones internacionales, a los estados y muy especialmente a cada uno de los seres humanos que vela por el futuro de sus hijos. Esto es así porque gracias a la educación el ser humano llega propiamente a ser humano, esto es, le ayuda a ser lo que debe ser de acuerdo con su naturaleza.

Los estudiosos de la antropología suelen destacar que el ser humano nace prematuramente, aparentemente demasiado pronto en comparación con otras especies. Al hombre le cuesta madurar, madura lentamente, a diferencia de lo que ocurre en otras especies animales, que maduran más rápidamente y, por tanto, enseguida dejan de aprender cosas nuevas. El hombre necesita unos cuidados para sobrevivir primero y para alcanzar su pleno desarrollo después (Sarramona, 2000, 13). Este es un proceso que requiere un aprendizaje y la asistencia de un educador.

© WK Educación

4.1. Concepto actual de educación

El término 'educar' proviene de la palabra latina *educare* que significa criar, cuidar, alimentar y formar o instruir, pero suele considerarse que también guarda relación con el verbo latino *educere* que significa sacar o extraer, avanzar, elevar. El hecho de tener tantos significados denota la amplitud que tiene la noción de educar (Naval y Altarejos, 2000, 23). A su vez, la palabra 'educación' –escribe García Hoz– *"lo mismo que otros términos usados con demasiada frecuencia, ha ido perdiendo su significación precisa. De ahí que resulte difícil llegar a un concepto claro de la naturaleza de la educación"* (García Hoz, 1974, 291). Este autor distingue entre una acepción vulgar y una acepción etimológica del término 'educación'. La acepción vulgar hace referencia a una cualidad social adquirida, es una acepción cercana a los conceptos de urbanidad y cortesía. La acepción etimológica –explica– se dirige hacia el proceso educativo, tiene un carácter más de interioridad o profundidad.

> *"Etimológicamente, educación es evolución de dentro afuera. Las voces ex y duco, de las que se deriva esta palabra, apuntan a la potencialidad interna del hombre que la educación ha de actuar y hacer aflorar al exterior"* (García Hoz, 1974, 291).

Al observar las distintas definiciones de educación que se han ido presentando a lo largo del tiempo, las ideas expresadas más frecuentemente en ellas –advierte García Hoz– son las de *perfección* e *intencionalidad*. El perfeccionamiento educativo –explica– se refiere exclusivamente al hombre, pero no como ser físico, sino que va dirigido a las facultades humanas superiores. La intencionalidad se refiere al modo como se lleva a cabo este proceso, es un modo deliberado, dirigido a una finalidad propuesta, es decir, es intencionado y voluntario, no es casual. Por consiguiente, podría decirse que *"la educación es perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre"* (García Hoz, 1974, 292). En este sentido, la educación viene a ser para el hombre una preparación para su vida adulta haciéndole apto para una vida más plena, y, por lo tanto, más feliz. De este modo, la educación se concibe como una acción organizada e intencional que pretende ayudar al hombre a alcanzar unas metas individuales y sociales.

La escuela es el lugar destinado específicamente a impartir la educación, no obstante, además de la escuela se valoran otros entornos educativos. Esta consideración suscita el interés por la educación formal y la educación funcional. Ricardo Nassif, en su *Teoría de la educación*, distingue entre la educación intencionada o formal y los procesos educativos no intencionales o educación funcional. La educación funcional se caracteriza por ser inconsciente, espontánea, asistemática y sin metodología predeterminada ni objetivos preestablecidos, se identifica con una enseñanza no escolar. Por el contrario, la educación formal es más restringida y sistematizada, tiene el propósito de educar, es consciente y metódica y suele ser institucionalizada en la escuela (Nassif, 1984, 20).

4.2. Fin y funciones de la educación

En cualquier caso, educar comporta el perfeccionamiento de las capacidades y potencias específicamente humanas. Este perfeccionamiento capacita al hombre para obrar de tal manera que le prepara y dispone para alcanzar el fin de la vida humana, es decir, le capacita para ser feliz. Dicho en otros términos, *"el fin final de la educación tendrá carácter dispositivo respecto al fin de la vida o felicidad"* (Naval y Altarejos, 2000, 113).

Enseñar y aprender son las funciones propias del proceso educativo. Aunque el hombre puede aprender cosas por sí mismo, sin ninguna ayuda, cuando se habla de educación se está aludiendo de un modo implícito a la presencia activa de quien educa. *"En rigor, no hay aprendizaje sin enseñanza, proceda ésta del maestro divino, del maestro humano o de las cosas, que en virtud de su comunicación con el hombre, le están enviando constantemente su mensaje"* (Redondo, 1959, 204). No obstante, *"aprendemos lo que nos interesa* –explica José Antonio Marina–, *es decir, lo que juega a favor de nuestros intereses, lo que se acomoda a nuestras preferencias o necesidades, o las amenaza"* (Marina, 1997, 160). Sin embargo, es conveniente destacar que un aprendizaje sólo es educativo cuando es formativo, es decir, si perfecciona las capacidades y potencias del educando y no queda reducido a un mero acopio de conceptos (Naval y Altarejos, 2000, 39-41).

Enseñar es mostrar o exponer alguna cosa. El recurso habitual empleado en educación para enseñar es el lenguaje. Obviamente la enseñanza es una actuación comunicativa, por lo tanto –advierten Concepción Naval y Francisco Altarejos– el docente deberá prestar más atención a la vertiente comunicativa del lenguaje que a la vertiente enunciativa, es decir, la semántica y la sintaxis. El lenguaje que utiliza el profesor debe aspirar a presentar una información rigurosa y verdadera, pero de modo que mueva a la acción al educando, puesto que, una enseñanza que sea educativa se define *"porque su resultado debe promover una acción en el educando"* (Naval y Altarejos, 2000, 44).

4.3. Función y objetivos de los educadores

La función del educador consiste en ayudar a desarrollar y perfeccionar las facultades intelectuales y morales del educando, y así lograr el fin último de la educación, esto es, capacitarle para ser feliz. Dicho de otro modo, la función del educador consiste fundamentalmente en poner los medios para que el educando realice satisfactoriamente el proceso de su maduración personal.

La primera educación se recibe de ordinario en el seno familiar. La familia es la institución directamente responsable de la educación de sus miembros más jóvenes. En la familia el niño aprende o debería aprender a realizar las funciones básicas para la convivencia: hablar, asearse, obedecer a los mayores, etc. Más tarde en la escuela aprenderá conocimientos más específicos.

© WK Educación

La escuela, la institución social creada específicamente para la educación de los ciudadanos, siempre debe actuar en colaboración con la familia, nunca puede sustituirla. El éxito en la educación escolar dependerá en buena parte de cómo se haya realizado la primera educación en el entorno familiar (Savater, 2000, 55-56). En estos últimos años la sociedad y en concreto la familia han experimentado grandes cambios con una repercusión importante en la labor educativa tanto por parte de la familia como por parte de los profesores. Estos cambios han llevado a los ciudadanos a ser más exigentes con los profesores. Los profesores han de realizar nuevas funciones, pero sin olvidar los objetivos de siempre: enseñar a leer, a escribir, a contar; explicar las leyes fundamentales de la naturaleza, conocer la historia, etc. Se espera –y a veces hasta se exige– que grandes problemas de nuestros días como la violencia, las drogas, el alcoholismo o la discriminación racial, se solucionen desde la escuela. Ante este panorama, es razonable, por tanto, que el desconcierto de los profesores sea considerable.

A su vez, los grandes avances tecnológicos han incrementado y diversificado las fuentes de información de tal manera que la escuela ha perdido el monopolio de la información. Pero, *"¿qué sabemos* –se pregunta José Antonio Marina– *cuando estamos enlazados con la red? Nada. Tan sólo tenemos acceso rápido a un conjunto de informaciones"* (Marina, 2000, 29-30). Los profesores deben enseñar a seleccionar y a utilizar correctamente toda esta información. Se trata no sólo de buscar información, sino de aprender. Ante esta búsqueda de información en la red –advierte Inger Enkvist– no puede suponerse que los alumnos sean *"tan hábiles como los productores de material didáctico en hallar materiales, ya que no sólo deberán encontrar el material sino también ordenarlo y aprenderlo, y todo esto sin conocer el tema con anticipación y sin tener la experiencia del trabajo intelectual que tienen los docentes"* (Enkvist, 2000, 79).

En cualquier caso, la misión del profesor como educador consiste en ayudar al niño o al adolescente a crecer, a llegar a ser adulto. Esta ayuda debe concretarse en la transmisión de unos conocimientos y de unos valores humanos y morales. Resulta muy conveniente distinguir entre educación e instrucción y destacar que ambas tareas van muy unidas en la labor del profesor. El filósofo Fernando Savater escribe que *"separar la educación de la instrucción no sólo resulta indeseable sino también imposible, porque no se puede educar sin instruir ni viceversa"* (Savater, 2000, 47). Por una parte –explica–, la transmisión de valores humanos y morales requiere en muchos casos acudir a la historia o a otras culturas. Por otra, no se puede transmitir unos conocimientos científicos olvidando valores como por ejemplo la verdad, el rigor o la justicia. La idea de que las capacidades sociales e intelectuales del educando puedan desarrollarse sin que se robustezcan con conocimientos, es considerada por algunos pedagogos romántica. La filósofa Hannah Arendt –explica Inger Enkvist– señala que una formación sin la enseñanza de contenidos resulta vacía y se convierte en una simple retórica sentimental (Enkvist, 2000, 85 y 107).

4.4. Consideración de la autoridad en la sociedad actual

Según se ha indicado anteriormente, la familia también ha experimentado cambios en estos últimos años que han afectado a la educación de sus miembros más jóvenes. La familia ha sufrido transformaciones importantes, ocasionadas no sólo por la incorporación de la mujer al mundo laboral, el divorcio o la disminución del número de miembros en la familia, sino por un rechazo de los padres a ejercer la autoridad en sus hogares y no querer adoptar el papel de adulto. Fernando Savater advierte que *"para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto"* (Savater, 2000, 62). *"Se trata* –en palabras de Jaume Sarramona– *de mantener las funciones propias de los educadores, no eludiéndolas bajo supuestas relaciones de 'igualdad' entre padres e hijos, que no son otra cosa que un autoengaño respecto al papel que corresponde a unos y otros"* (Sarramona, 2000, 56). De la educación básica que no se lleve a cabo en la familia tendrá que encargarse de ella, más tarde, el profesor en la escuela. Las familias piden educación en los centros escolares, delegan cada vez más esta tarea en los profesores e incluso en algunas ocasiones actúan en sus hogares de manera opuesta a la de la escuela (Marchesi, 2000a, 233).

El educando necesita apoyar su personalidad vacilante en la autoridad y en el afecto de quien le educa, y así lograr la seguridad que requiere su proceso de madurez personal. Pero conviene subrayar que la autoridad supone un apoyo *"cordial pero firme"* (Savater, 2000, 108), necesario para ayudar a crecer rectamente al niño y al adolescente. Algunos educadores se niegan a asumir esta firmeza, que por supuesto no requiere el uso de la fuerza, por miedo a perder el afecto del educando, pero es cierto que esta no es la única causa de su negativa.

Ezequiel Cabaleiro señalaba ya en 1968 la pérdida de valores como una de las razones de la crisis de autoridad:

> *"Aquellas magníficas dotes de la personalidad con autoridad se asientan, para ser legítimamente ejercidas, sobre un conocimiento y amor a la verdad y a la bondad tan grandes, que muy pocos llegan siquiera a vislumbrar en una sociedad como la actual, donde los estímulos morales están sumamente atrofiados"* (Cabaleiro, 1968, 296).

Estos valores de amor a la verdad y a la bondad han sido sustituidos en muchos casos por la comodidad. La crisis de autoridad existe no sólo en las familias, sino también en los centros docentes y en las aulas. Es una crisis de autoridad no en sí misma, sino en cuanto a la disposición para ejercerla personalmente tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar.

Las causas de esta crisis son, por supuesto, múltiples. Al hablar de un profesor con autoridad pocos son los que no piensan en un profesor autoritario. El confusionismo terminológico puede ser una de las razones que expliquen la crisis de autoridad. Hay quienes piensan que la autoridad del profesor impide la libertad del

© WK Educación

alumno y por eso la rechazan. *"Cualquier intento de ejercitar la autoridad es considerado como una actitud dictatorial, aunque a la vez se observa un claro desprestigio de aquellos profesores que no imponen su autoridad"* (Mañú, 1998, 101). Ejercer la autoridad resulta difícil, incómodo y para un amplio sector de la sociedad pasado de moda. Álvaro Marchesi y Elena Martín señalan que *"el estilo educativo basado en el mandato se ha reemplazado por la comunicación, la explicación y, cuando los hijos se aproximan a la adolescencia, por la negociación"* (Marchesi y Martín, 1998, 146). Cada vez con más frecuencia, entre los educadores se oyen las palabras "pacto", "negociación", en su tarea educativa, como si educar se tratase de decidir entre iguales, prescindiendo de que los niños y adolescentes no son iguales a sus profesores en lo que a contenidos educativos se refiere. Y todo esto sin olvidar que ante ciertas situaciones y ciertos conflictos la autoridad es reclamada con fuerza por los propios padres y profesores.

4.5. El no-directivismo educativo

El no-directivismo es una teoría y una práctica de la relación educativa contrapuesta a la que centra la acción y la relación pedagógica en la autoridad y en la presencia del educador. Tiene antecedentes en el individualismo naturalista de Rousseau, que al defender la *educación negativa* prescindía del educador en beneficio del desarrollo autónomo del niño. El gran inspirador del no-directivismo es el psicopedagogo norteamericano Carl R. Rogers[7]. En los años más recientes el no-directivismo, aunque sin utilizar ese nombre, se ha practicado y se practica en múltiples escuelas (Nassif, 1984, 200-202).

> *"En el no-directivismo la acción del educador no es prescriptiva. No impone trabajo alguno, ni juzga, ni califica, ni examina. Tampoco expone, salvo que se le pida, limitándose a dar cuenta de aquellos temas que cree dominar con mayor certeza. El maestro está en una total igualdad con los alumnos, no correspondiéndole ningún privilegio, ni le es factible imponer ningún modelo. Su única misión es crear un clima adecuado para la expresión libre de los educandos"* (Nassif, 1984, 201).

Ricardo Nassif advierte que con el no-directivismo se corre el riesgo de caer en la más absoluta incomunicación entre el maestro y el alumno. De ahí que pueda considerarse una práctica muy poco educativa.

Por otra parte, el proceso educativo indudablemente está afectado por la relación existente entre el profesor y el alumno. El no-directivismo sitúa al maestro en una posición de total igualdad con los alumnos, es decir, su relación parte de una base de

7. Su nombre alcanzó resonancia en 1942, con su libro *Counseling Psychoterapy*, no obstante su obra más difundida es *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

igualdad. Esta teoría –explica Paul Nash– adolece de un exceso de simplicidad, puesto que al analizar las funciones propias del maestro y del alumno se observa que algunas de ellas exigen una relación de igualdad, mientras que otras, de desigualdad. Las funciones del maestro y del alumno que hacen referencia a establecer una relación humana óptima, esto es, respetuosa, cortés, sincera y sin intentar dominar al otro, requieren igualdad por ambas partes. No obstante, el maestro es desigual al alumno en saber, experiencia y madurez, por lo tanto, en aquellas funciones del maestro que hacen referencia a su tarea de enseñar y orientar, la igualdad será sinónimo de irresponsabilidad (Nash, 1968, 227-228).

4.6. Relación entre autoridad y libertad

Según se ha indicado anteriormente, la educación es una ayuda para que el hombre alcance su pleno desarrollo como tal. *"Todo maestro* –afirma Georges Gusdorf–, *sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad"* (Gusdorf, 1969, 52). La libertad, algo propio de la condición humana, es imprescindible para que la educación logre su fin. Sin embargo, debe siempre tenerse en cuenta que la educación no es una tarea espontánea: el educando en muchas ocasiones está obligado a aprender. La mayoría de los aprendizajes requieren un esfuerzo y en muchos casos el profesor, en su tarea de enseñar, habrá de contrariar al alumno en mayor o menor medida. Para reconciliar la parte de coacción que implica toda enseñanza con la libertad personal –explica Savater– *"algunos pedagogos insisten en que el objetivo de la enseñanza es desbrozar por imposición la libertad latente del neófito para que florezca plenamente"* (Savater, 2000, 95). Savater describe la libertad como un logro conseguido por medio del aprendizaje, es decir, el educando, liberándose de la ignorancia, alcanza la libertad. *"El hombre* –en palabras de Marina– *nace dependiente y con suerte va liberándose poco a poco de coacciones, ignorancias, limitaciones (…) La libertad no es algo natural, sino construido, peleado y precario. No es un estado sino una acción: liberarse"* (Marina, 2000, 201-202).

En educación, autoridad y libertad son conceptos de una importancia central; no son excluyentes, sino que se requieren mutuamente. La autoridad, como se ha visto, se basa en una confianza y una fe otorgadas a una persona a la que se le reconoce un saber concreto, excluyendo cualquier sumisión incondicional y cualquier acción que requiera el uso de la fuerza. La autoridad del profesor constituye una ayuda para el educando al ir liberándole de las ataduras que le impiden alcanzar la libertad, es decir, la autoridad del profesor hace posible la libertad del educando. *"La autoridad auténtica del profesor tiene que poder situarse en perfecta compatibilidad con la libertad y la iniciativa personal del alumno en el proceso educativo"* (Sacristán, 1998, 672). Esto sólo es posible –explica David Sacristán– si la autoridad del profesor, aceptada por el alumno, se pone al servicio del alumno con el objetivo de ayudarle a que él mismo logre finalmente ser el responsable de su propio desarrollo personal. Este ideal tan alto no puede conseguirse sin contar con la libertad del alumno.

© WK Educación

4.7. Diversas nociones contemporáneas de autoridad en el ámbito educativo

En el apartado tercero del capítulo primero, con el objetivo de ayudar a captar con mayor profundidad y nitidez la importancia de la distinción romana entre autoridad y potestad, se ha dado cuenta de la noción de autoridad en general, acudiendo a Józef Maria Bochenski, Víctor García Hoz, Paul Foulquie y Richard Sennett. Ahora se pretende tratar la noción de autoridad particularmente en el ámbito educativo, y se acude a otros autores.

Gregorio Casamayor, en su libro *La disciplina a l'escola,* señala como objetivo de la autoridad del profesor, el bien del alumno. Un mal uso de esa autoridad será una fuente de conflictos. Se trata de ejercer la autoridad con equilibrio, es decir, "*libre de extremos: ni exceso de autoridad, que degenera en autoritarismo, reprime la iniciativa y sofoca la libertad, haciendo del educando un conformista movido únicamente por los criterios de los demás, ni dejación de autoridad, que conduce a la permisividad, dejando al muchacho a merced de su propio capricho y convirtiéndolo en un oportunista capaz de emplear cualquier medio para salirse siempre con la suya"* (Tierno y Escaja, 1993, 78). Casamayor advierte que *"el autoritarismo no se manifiesta sólo a través de actos y palabras grandilocuentes, sino también mediante hechos más insignificantes (marginación, coacción, humillación…) incluso a través de acciones presuntamente positivas (sobreprotección, paternalismo…) (…) El autoritarismo produce sumisión y amaestramiento, ignora al individuo como a tal"* (Casamayor, 1988, 16).

Paul Nash subraya la importancia que tiene establecer una clara diferencia entre autoridad y autoritarismo. El autoritarismo –afirma– siempre es pernicioso y quien lo ejerce *"exige obediencia incontestable y está dispuesto a implantar el temor y a castigar severamente para conseguirla"* (Nash, 1968, 121). El autoritarismo en el aula impide que la personalidad del alumno pueda madurar, es decir, imposibilita su desarrollo. Indudablemente el profesor debe evitar la degeneración de la personalidad del alumno propiciada por el autoritarismo, lo que no significa que le exima de sus responsabilidades de guía y dirección. Omitir estas funciones, propias del maestro, es dejar al alumno sin la ayuda que precisa en su proceso de maduración personal. Renunciar a esa tarea de guía y dirección no es mejor, incluso puede ser peor, que implantar un control autoritario. Dicho en otros términos, la ausencia de autoridad de ordinario es más dañina que el autoritarismo (Nash, 1968, 121-125).

Pedagógicamente hablando, Ricardo Nassif concibe la noción de autoridad como una cualidad adquirida por los educadores en razón de sus obras y sus capacidades, por la que está en condiciones de influir sobre otros, los educandos, produciendo o encauzando su crecimiento. En modo alguno es un poder delegado que el profesor se limita a recibir y a ejercer en nombre de otros. *"Considerada como cualidad del educador –no como 'delegación'– la autoridad le 'pertenece', ya como signo distintivo de su persona, o como un 'prestigio' logrado por sus conocimientos,*

sus méritos y su experiencia" (Nassif, 1984, 205). En este sentido podría decirse que tener autoridad siempre va acompañado de un conjunto de cualidades intelectuales y morales susceptibles de cultivarse.

Por otra parte, no obstante, ser profesor –escribe Richard Pring– consiste en mantener una posición de autoridad que depende del nombramiento realizado por la autoridad correspondiente. Estar en una posición de autoridad significa ser poseedor de ciertos derechos: el derecho a decidir lo que es correcto, válido o verdadero, a arbitrar en asuntos objeto de discusión, es decir, el derecho a pronunciarse sobre las reglas de comportamiento o procedimiento. El fundamento de estos derechos no reside en el poder, sino en un nombramiento y la existencia de un comportamiento gobernado por normas (Pring, 1979, 30-36).

Beatriz Sierra propone conjugar dos tipos de autoridad en la práctica educativa, teniendo en cuenta cuál es el ámbito de aplicación de cada una de ellas, para evitar, así, el posible miedo a invadir la libertad del alumno. De un modo general las denomina "autoridad que sabe" y "autoridad que ordena". Al referirse a la primera de ellas afirma que *"la autoridad del educador como experto en la materia que imparte no ha de imponerse por la fuerza, sino por el reconocimiento de su saber y la confianza en la verdad que transmite"* (Sierra, 1998, 170). En cuanto a la "autoridad que ordena" afirma que *"en una institución educativa el que enseña ha de tener una superioridad intelectual. Pero por el hecho de encontrarse en una institución ha de tener, además, la capacidad de poner cierto orden, cierta armonía en la convivencia y el aprendizaje de las personas que allí se encuentran y de cuya educación es responsable, al menos, en cierta medida"* (Sierra, 1998, 171). A partir de ahí habla de una "autoridad normativa" basada en el carácter preceptivo de unas reglas básicas de convivencia y normas propias de la institución docente, y de una "autoridad de liderazgo" por la cual el profesor, habiéndole reconocido una autoridad para impartir una determinada materia, ha de tener la autoridad de elegir, con toda libertad, el método de enseñanza necesario para lograr su aprendizaje por parte de sus alumnos.

"La relación de autoridad es el cauce propio de la relación educativa" (Esteve, 1977, 198), afirma José Manuel Esteve. La autoridad en la relación educativa –explica– se basa en una confianza y una fe otorgadas al profesor al que se le reconoce un saber y un mejor-ser, es decir, el educando reconoce la superioridad del maestro y acepta su influencia. Esteve distingue, en función de su fin, dos tipos de autoridad en educación. Las denomina 'autoridad liberadora' y 'autoridad esclavizante'. La autoridad liberadora pone su superioridad al servicio del educando que acepta su influencia. Indica al educando el camino de ese mejor-ser y se esfuerza por fomentar el desarrollo personal del alumno. Se apoya en el diálogo, un diálogo que respeta la libertad, nunca impone, ni manipula. En ella prevalecen el afecto, la admiración y la gratitud. Por el contrario, la autoridad esclavizante utiliza su superioridad para dominar al educando. Tiende a la realización de fines propios que nada tienen que ver con la formación del educando. Origina sentimientos de hostilidad y resentimiento

© WK Educación

en contra del dominador. Es incompatible con la libertad del educando, por lo que no tiene cabida en la relación educativa (Esteve, 1977, 197-212).

En este punto resulta muy clarificador el concepto de "autoridad educativa" según la presentación que hacen de ella Concepción Naval y Francisco Altarejos en su libro *Filosofía de la educación*. Como los conceptos de autoridad y potestad son nítidamente distintos y contrapuestos, tal como se vio anteriormente, una misma persona puede ejercer a la vez la autoridad y la potestad. Esto ocurre en la persona del profesor al ejercitar la "autoridad educativa".

El profesor se caracteriza por tener un saber que le confiere una autoridad ante sus alumnos. Sus consejos y opiniones, expresión propia de la autoridad, constituyen una ayuda en el crecimiento de sus alumnos. En principio, del profesor no se esperan órdenes ni mandatos, es decir, acciones que conlleven el uso de la fuerza, propias de la potestad. Sin embargo, *"la nítida distinción entre autoridad y potestad se deshace en la práctica docente, pues autoridad y potestad se imbrican en la persona del educador"* (Naval y Altarejos, 2000, 157).

El profesor en su tarea educativa tiene que ejercer acciones propias de la potestad, pero única y exclusivamente para lograr el aprendizaje de sus alumnos, *"en esto se funda la dinámica peculiar de la 'autoridad educativa', término usual y sencillo en su expresión, pero que en verdad no se refiere directamente a la auctoritas del saber científico, sino a la potestas propia del rol de director del aprendizaje"* (Naval y Altarejos, 2000, 159).

A su vez, en la tarea docente del profesor, hay que tener en cuenta que el aprendizaje personal del alumno requiere en muchas ocasiones unas órdenes y unos mandatos determinados del profesor que obligan al alumno de una manera forzosa, es decir, el profesor ejerce la potestad coactiva para que el alumno aprenda. El profesor tiene que llevar a cabo unas acciones coercitivas –refrenar, impedir, contener– y unas acciones coactivas –obligar, forzar, imponer– propias de la potestad, enfocadas exclusivamente a que sus alumnos aprendan, y así él podrá desempeñar su labor docente.

El profesor enseña apoyándose en su autoridad y logra que los alumnos aprendan apoyándose en la "autoridad educativa" que conlleva el ejercicio de acciones propias de la potestad, de la *potestas* propia del rol de director del aprendizaje, en palabras de C. Naval y F. Altarejos. No obstante, a lo largo del proceso educativo la potestad que ejerce el profesor, en lo que hace referencia al aprendizaje de sus alumnos, va disminuyendo paulatinamente mientras que la autoridad va creciendo en función de la madurez personal del alumno. En los primeros años escolares las órdenes y los mandatos del profesor son absolutamente necesarios para el aprendizaje de sus alumnos. En cursos más avanzados son cada vez más innecesarios, incluso pueden llegar a ser inexistentes, debido a la madurez alcanzada por los alumnos.

4.8. Autoridad y disciplina

Frecuentemente, cuando se hace referencia a la autoridad del profesor, en realidad de lo que se habla es de disciplina. Un profesor se considera con autoridad cuando en su relación con los alumnos no se producen alborotos, ni alteraciones del orden. Esta consideración de la autoridad es independiente de la valoración que los alumnos hagan de la personalidad del profesor, es decir, no conlleva necesariamente el reconocimiento del saber y de las cualidades del profesor, reconocimiento este propio de una relación de autoridad. No obstante, la autoridad puede ser una de las fuentes de la disciplina. La idea fundamental que el concepto de disciplina encierra es la idea de orden, un orden cuya aplicación corresponde a un acto de potestad. Autoridad y disciplina son dos conceptos distintos, aunque relacionados. Esta relación entre autoridad y disciplina hace que muy a menudo se confundan ambos términos (Esteve, 1977, 62-65). Tras haber estudiado el concepto de autoridad, y con el objetivo de ayudar a captar la distinción entre autoridad y disciplina, parece oportuno ahora prestar atención a la noción de disciplina.

La misión del profesor en su tarea educativa es doble: por una parte, debe enseñar unos conocimientos a sus alumnos y, por otra, conseguir que estos alumnos los aprendan. Esta doble misión del profesor hace que se encuentren combinadas en su persona funciones de autoridad y de potestad. Para que los alumnos puedan aprender es imprescindible que el profesor ordene la convivencia en el aula, es decir, el profesor tiene que lograr y mantener la disciplina. Es preciso un orden que no sea arbitrario y que esté de acuerdo con el grado de madurez de los alumnos. La disciplina no puede reducirse a establecer un sistema de sanciones al que acudir cuando el alumno tiene un comportamiento inadecuado. *"La mera aplicación de un código no es una acción educativa"* (Carbó, 1999, 83). Sin embargo, hay que precisar que el temor a la sanción no es malo. Otra cosa muy distinta es el miedo al profesor. El temor hace huir a la persona de las cosas que considera dañinas o peligrosas. El temor al castigo –señala E. Cabaleiro– *"es malo si se utiliza fuera de lugar, si es el móvil principal en el progreso de la educación"* (Cabaleiro, 1968, 293). Las sanciones han de estar señaladas de antemano. No pueden estar sometidas al enfado, disgusto o estado de ánimo del profesor. Por otra parte, hay que advertir que *"ninguna forma de castigo es universalmente eficaz para todos los alumnos"* (Plaza del Río, 1996, 31).

"La disciplina no debe tener nunca la primacía en la educación. Si ocupa en ella el lugar predominante y se convierte en su objetivo primero, ejerce efectos perturbadores" (Müller-Eckhard, 1966, 51), puesto que no es un fin, sino un medio, un medio que permite al profesor desempeñar su tarea educativa. Por otro lado, la disciplina –explica Nora Socolinsky– es un saber no innato que el educando debe aprender y, como tal, es *"un contenido de enseñanza-aprendizaje como cualquier otro que se propone la escuela"* (Socolinsky, 1994, 35).

© WK Educación

La disciplina hay que entenderla como un sistema que ordene los derechos y los deberes de cada uno de los que participan en la relación educativa. La razón última de la disciplina es impedir conductas negativas en defensa de la libertad individual de cada alumno. El profesor, al impedir o refrenar una conducta perjudicial para la convivencia, está ejerciendo la potestad coercitiva, es decir, mediante mandatos negativos lleva a cabo una función de gobierno en el aula, pero es importante destacar que la finalidad por la cual el profesor debe ejercer esa potestad es únicamente para conseguir que sus alumnos aprendan, es decir, las órdenes y los mandatos del profesor han de ser precisos para el aprendizaje. En cualquier otro caso se caería en el "*autoritarismo educativo –el mandar y ordenar en lo que no atañe al aprendizaje–"* (Naval y Altarejos, 2000, 162).

Algunos profesores omiten esta responsabilidad. Se abstienen de realizar las acciones de potestad necesarias para lograr la disciplina que permite el aprendizaje. Las causas de esta omisión son diversas. Con frecuencia una de ellas es el miedo que sienten al rechazo afectivo de los alumnos. Otras veces es por evitarse el esfuerzo y la incomodidad que supone impedir o contener conductas dañinas de determinados alumnos. No se puede olvidar que en alguna ocasión la causa puede ser sencillamente el no saber cómo hacerlo, lo cual denota la importancia y la necesidad de la formación en la autoridad de los profesores. Para algunos docentes el término disciplina infunde rechazo, lo asocian a una mezcolanza de represión, rigidez e intolerancia. Consideran idealmente que su planteamiento a nivel educativo debería evitarse, no obstante la realidad obliga necesaria e inevitablemente a usarlo. Esta actitud de rechazo –argumenta Concepción Gotzens[8] – podría dar explicación a esa falta de preparación en algunos docentes para afrontar esta cuestión. Pero sea cual sea la causa, esta omisión impide al profesor realizar su tarea docente, en concreto imposibilita el aprendizaje de sus alumnos, lo que constituye un fracaso profesional del docente y un perjuicio grave para el alumno.

Finalmente, David Fontana señala como elementos clave para conseguir la adecuada convivencia en el aula y, en consecuencia, un clima de aprendizaje tranquilo y eficaz, unos contenidos escolares del interés del alumno, y que el profesor tenga cualidades de líder en el aula. Un liderazgo adecuado que proporcione ese clima viene determinado por la personalidad del profesor y por su estilo de gestión. En cuanto a la personalidad, el buen líder –señala Fontana– está revestido de autoridad, además de ser coherente, imparcial y buen juez de las personas y las situaciones. En lo que se refiere al estilo de gestión, sabrá escuchar los puntos de vista de los demás, delegar y dar responsabilidades a otras personas, animar y dar las recompensas adecuadas (Fontana, 2000, 143-144) .

E. Cabaleiro escribe que *"en un colegio deben existir auctoritas y potestas y el gobierno se apoyará en una u otra –como en Roma– según el grado de civilización*

8. Véase C. Gotzens, *Disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*, ICE-Horsori, Barcelona, 1997, pp. 20-22.

alcanzado" (Cabaleiro, 1968, 29), aunque más adelante señala que *"una institución docente se gobierna ante todo por la autoridad"* (Cabaleiro, 1968, 29). El capítulo siguiente está destinado precisamente a dilucidar la concepción presente en la legislación escolar vigente en nuestro país sobre autoridad y potestad, así como la situación efectiva de la autoridad en la enseñanza media.

© WK Educación

Capítulo III

Legislación escolar y situación actual de la autoridad

El capítulo tercero está dedicado al estudio de la autoridad con el fin de conocer su situación efectiva en el ámbito de la educación. Se ha organizado en tres apartados. El primero de ellas aspira a exponer el concepto de autoridad en la legislación escolar de nuestro país (apartado 1). El segundo pretende conocer la situación real de la autoridad y de la disciplina en la educación secundaria en Cataluña (apartado 2). Finalmente, para cerrar el capítulo se considera la situación actual de la formación en autoridad del profesorado de secundaria (apartado 3).

1. EL CONCEPTO DE AUTORIDAD EN LA LEGISLACIÓN ESCOLAR DE ESPAÑA Y CATALUÑA

El objetivo de este apartado es realizar un estudio del concepto de autoridad en la legislación escolar. Para ello inicialmente acudiremos a las leyes básicas que definen el sistema educativo español en los niveles no universitarios. Estas leyes son en primer lugar la Constitución española (1978) y luego las relativas al sistema educativo: la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), promulgada en 1985, y la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006. Además, nuestro sistema educativo durante las dos últimas décadas ha estado regulado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), promulgada en 1995, y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en 2002. La LOE modifica diversos artículos de la

LODE y deroga la LOGSE, la LOPEG y la LOCE. En este apartado destacaremos los aspectos fundamentales que contempla cada una de estas leyes, señalando las competencias que corresponden al Estado y las que corresponden a las comunidades autónomas. En segundo lugar abordaremos el Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario, de Cataluña, publicado en el DOGC de 24 de octubre de 1997. Y en tercer lugar, a partir del estudio y análisis de los puntos anteriores, expondremos el concepto de autoridad en la legislación escolar de nuestro país, contrastándolo con el tratamiento que recibe la disciplina escolar en dicho marco legal.

1.1. La Constitución española y el sistema educativo

En la Constitución española se recogen los principios generales de nuestro sistema educativo. El artículo más importante, no el único, que hace referencia a la educación, es el artículo 27, que dice así:

> *"1.Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
>
> *2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
>
> *3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
>
> *4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
>
> *5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
>
> *6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
>
> *7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.*
>
> *8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
>
> *9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
>
> *10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca".*

© WK Educación

La Constitución atribuye a todos los españoles el derecho a la educación. Establece la libertad de enseñanza, la libertad de creación de centros docentes, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. También establece la gratuidad y la obligatoriedad en la educación básica. Otorga unas obligaciones a los poderes públicos para garantizar el cumplimiento de la Ley y reconoce la participación de los padres, los profesores y los alumnos en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

Esta participación de los padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros públicos y privados concertados es una participación en el gobierno de dichos centros, es decir, la legislación contempla una participación de esos diversos elementos de la organización escolar en las funciones propias de los centros. Por otra parte se otorgan a los poderes públicos unas potestades de inspección y homologación del sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

La libertad de enseñanza contemplada en el artículo 27 de la Constitución se extiende a los profesores a través de la libertad de cátedra contemplada en el artículo 20.

> *"El contenido de la libertad de cátedra queda asociado al derecho a expresar ideas y convicciones científicas en el marco de la enseñanza organizada, donde se imparten sistemáticamente los conocimientos conforme a una planificación institucional y personal"* (Salguero, 1997, 78).

Asimismo, la Constitución atribuye a todos los alumnos los mismos derechos y deberes básicos sin más distinciones que las provenientes de su edad y de las enseñanzas que estén cursando. Esta igualdad se basa en el artículo 14 de la Constitución, que dice así:

> *"Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquiera otra condición o circunstancia personal o social"*.

El derecho a una participación responsable en los órganos de gobierno de la escuela reconocido en el artículo 27 de la Constitución ha sido desarrollado por la legislación específica al sistema educativo.

1.2. Legislación relativa al sistema educativo. La LODE

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, promulgada en 1985, clasifica los centros docentes en centros privados y centros sostenidos con fondos públicos, y dentro de estos últimos en privados concertados y de titularidad pública. Establece los órganos de gobierno unipersonales y colegiados, determinando sus funciones y su modo de constitución. Se ocupa de los órganos de gobierno tanto de los centros públicos como de los centros concertados. El funcionamiento de estos ór-

ganos tanto en un caso como en el otro se basa en el principio de participación contemplado en el artículo 27.7 de la Constitución.

Asimismo, el artículo 25 de la LODE se refiere a los centros privados no concertados, y dice así:

> *"Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico".*

Este artículo ha sido modificado por la LOE y ha quedado redactado en los términos siguientes:

> *"Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico"* (LOE, 2006, Disposición final primera).

La participación de los padres, profesores y alumnos en el gobierno de los centros escolares públicos y concertados se canaliza a través del Consejo Escolar, un órgano creado por la LODE. El órgano propio de participación de los profesores en el centro escolar es el Claustro de profesores, constituido por todos los profesores del centro docente, con unas competencias determinadas tanto para centros públicos como para centros concertados.

1.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo fue el instrumento esencial de la reforma de 1990. Contemplaba una profunda transformación del sistema educativo español cuyo diseño procedía de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y cuyo logro principal fue prolongar la enseñanza común y obligatoria hasta los catorce años mediante el establecimiento de una etapa de ocho años, la Educación General Básica (EGB). La LOGSE se planteó a partir de un conjunto de propuestas que debían dar respuesta a los problemas existentes entonces:

> *"1) Escolarización plena hasta los 16 años.*

© WK Educación

2) Configuración de un primer ciclo de enseñanza secundaria válido para la diversidad de situaciones de todos los alumnos de 14 a 16 años.

3) Un Bachillerato superior de dos años de duración más diversificado.

4) Una enseñanza técnica y profesional estructurada de manera que pudiera dar una respuesta más realista a las exigencias de las diversas profesiones" (Marchesi y Martín, 1998, 435).

El cambio era necesario y debía contar con la participación de los profesores para que tuviera éxito.

Los aspectos fundamentales que contemplaba la LOGSE fueron los siguientes:

1) La ampliación, en dos años, de la educación básica, obligatoria y gratuita. Esta ampliación extendía la educación básica hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo.

2) Reordenaba la estructura de las etapas educativas. Establecía las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprendía la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio), la Formación Profesional de grado superior y la educación universitaria.

3) Determinaba los nuevos currículos. Atribuía al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituían los aspectos básicos del currículo y de esta manera garantizaba que la formación de todos los alumnos tuviera un contenido común. No obstante, las administraciones educativas competentes, respetando estos contenidos mínimos, establecían el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

Además, la LOGSE dedicaba el título cuarto a la mejora de la calidad de la enseñanza, destacando la cualificación y la formación del profesorado y la evaluación del sistema educativo como factores decisivos para su logro. También reformaba, de una manera profunda, la Formación Profesional –tan desvalorizada hasta entonces–, y las enseñanzas artísticas y musicales, y contemplaba la atención a los alumnos con dificultades en aras a una igualdad y equidad en la enseñanza, entendidas como una igualdad de oportunidades y de acceso a la educación para todos los alumnos, suprimiendo cualquier discriminación. Conseguir una educación que atendiera a la diversidad de los alumnos evitando que las diferencias se convirtieran en desigualdades constituía el gran reto de la reforma educativa. El apartado 2 del artículo 37 decía así:

"2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización".

1.4. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, promulgada en 1995, profundizaba y concretaba lo dispuesto en la LODE (1985) y en la LOGSE (1990). Reafirmaba el derecho a la educación, consolidaba la autonomía de los centros docentes y la participación de los miembros de la comunidad educativa en el gobierno de los mismos, para asegurar el cumplimiento de los objetivos de las leyes del sistema educativo. Regulaba la composición y competencias de los órganos de gobierno de los centros y las funciones y organización de la inspección para una mejora de la calidad de enseñanza.

> *"Al impulsar la autonomía de los centros docentes se pretendía conseguir que los centros se responsabilicen de sus decisiones, adapten sus enseñanzas a las características sociales y culturales del lugar en que están situados, realicen una oferta educativa más amplia, promuevan cauces de participación y desarrollen programas de innovación y de cambio"* (Marchesi y Martín, 1998, 453).

Uno de los principios fundamentales del sistema educativo en las dos últimas décadas ha sido la participación en él de los miembros de la comunidad educativa, una participación con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos del sistema educativo. Los ciudadanos no sólo tienen derecho a la educación en los términos del artículo 27 de la Constitución, sino que deben intervenir en el control y la gestión de los centros docentes en los términos que la Ley establezca, esto es, tienen el deber de velar por el efectivo cumplimiento de este derecho fundamental. Esta participación supone ejercer un control en las acciones de gobierno de los centros docentes, canalizado a través de unos órganos creados por la Ley, como son el Consejo Escolar y el Claustro de profesores. Esta *"participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, ha sido un objetivo constante de la política educativa en los últimos años"* (Marchesi y Martín, 1998, 454). En particular, la LOE (2006) en el artículo 1 del título preliminar señala como uno de los fines de la educación *"la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes"*.

1.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, promulgada en 2002, redefinió el sistema educativo referido a las enseñanzas escolares. Los objetivos esenciales de la reforma que se pretendía con esta Ley se centraban en *"conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos"*. En particular, aspiraba a reducir las elevadas tasas de fracaso escolar de la Educación Secundaria Obligatoria, mejorar el nivel medio de los conoci-

© WK Educación

mientos de los alumnos de nuestro país, universalizar la educación y la atención a la primera infancia y la ampliación de la atención educativa a la población adulta.

Las medidas para promover la mejora de la calidad del sistema educativo que contemplaba esta Ley se organizaron en torno a cinco ejes:

> *"- La convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo (…).*
>
> *- Orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto (…).*
>
> *- Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios (…).*
>
> *- Elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige (…).*
>
> *- El desarrollo de la autonomía de los centros educativos y el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos".*

El título I redefinió los niveles y etapas del sistema educativo, referidos a las enseñanzas escolares. Determinaba la gratuidad de la Educación Infantil e incluía itinerarios en la Educación Secundaria Obligatoria. Establecía tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria una prueba general de evaluación con el objetivo de comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel. Asimismo, establecía una prueba general de Bachillerato, cuya superación era requisito necesario para obtener el correspondiente título.

El título II regulaba las enseñanzas especializadas de idiomas, y el título III la educación permanente de las personas adultas. El título IV estaba dedicado a la función docente, establecía como factor determinante de la calidad y mejora de la enseñanza la formación inicial y permanente del profesorado, así como la valoración del desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho desempeño. Los apartados 1 y 2 del artículo 57 decían respectivamente así:

> *"1. Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.*
>
> *2. Los programas de formación permanente del profesorado deberán con-*

templar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros".

El título V contemplaba la organización y dirección de los centros docentes, incluyendo su autonomía pedagógica, organizativa y económica. Por último, en el título VI y en el VII la Ley prestaba una atención especial a la evaluación y a la inspección del sistema educativo respectivamente.

1.6. Ley Orgánica de Educación (LOE)

La Ley Orgánica de Educación, promulgada en 2006, sustituye a la LOGSE, la LOPEG y la LOCE y mantiene la LODE con un nuevo redactado en algunos de sus artículos. La LOE está inspirada en tres principios fundamentales. El primero de ellos se centra en proporcionar una enseñanza de calidad a todos los jóvenes, sin exclusiones de ninguna clase e independientemente de sus condiciones y circunstancias, una enseñanza que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación: calidad y equidad son dos objetivos indisociables. El apartado 1 del artículo 71 de la Ley dice así:

"1. Las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley".

El segundo principio considera la necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa colaboren en la consecución de estos dos objetivos.

"La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo".

La Ley presta particular atención a la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes. El apartado 1 del artículo 118 dice así:

"1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución".

Y el apartado 1 del artículo 119:

© WK Educación

"1. Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros".

El tercer principio consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso generalizado a estos sistemas, y abrirlos al mundo laboral, a la investigación y a la sociedad en general.

La LOE integra diversos aspectos recogidos en tres leyes que deroga (la LOGSE, la LOPEG y la LOCE) y establece aspectos concretos sobre el currículo, la admisión de alumnos en los centros escolares, la promoción del alumnado de un curso a otro, los conciertos educativos, la composición y competencias del Consejo Escolar y del Claustro de profesores, y la disciplina en los centros escolares.

El título Preliminar de la Ley aborda los principios y fines de la educación, la estructura de las enseñanzas[1], el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza básica –de acuerdo con la Constitución–, la atención a la diversidad como un principio fundamental, la definición y organización del currículo y la cooperación entre Administraciones educativas.

El título I está dedicado a la ordenación de las enseñanzas, sus niveles y sus etapas, y contempla la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria. Otra evaluación de diagnóstico se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos que estén en posesión del título de Bachillerato deben superar una única prueba homologada para acceder a la Universidad. En cuanto al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en introducir unos nuevos contenidos referidos a la educación para la ciudadanía que se impartirá en algunos cursos de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

El título II presta atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Asimismo, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores, en este título la Ley regula también la admisión de alumnos en los centros docentes.

El título III está dedicado al profesorado. Presta una atención prioritaria a la formación inicial y permanente del profesor. Establece que la formación inicial no sólo debe incluir la adecuada preparación científica, sino que además debe contener una formación pedagógica y didáctica que debe ser complementada con la tutoría y

1. Las referencias, contenidas en la LODE, a los niveles educativos se entienden sustituidas por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta Ley (LOE, 2006, Disposición adicional decimosexta). En particular, el apartado 2 del artículo 3 dice así: *"Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes: a) Educación infantil, b) Educación primaria, c) Educación secundaria obligatoria, d) Bachillerato, e) Formación profesional, f) Enseñanzas de idiomas, g) Enseñanzas artísticas, h) Enseñanzas deportivas, i) Educación de personas adultas, j) Enseñanza universitaria"* (LOE, 2006).

asesoramiento de profesores experimentados. Surge la figura del profesor mentor. El artículo 101 dice así:

> *"El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último".*

En cuanto a la formación permanente, la Ley en el apartado 1 del artículo 102 se expresa con los siguientes términos:

> *"1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros".*

El título IV trata la tipología y el régimen jurídico de los centros docentes. Presta atención particular a los conciertos educativos. El título V contempla la autonomía de los centros docentes y la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento y el gobierno de los centros. Se concede un protagonismo mayor a los órganos colegiados de gobierno: el Consejo Escolar y el Claustro de profesores, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos. El apartado f del artículo 132 relativo a las competencias del director dice así:

> *"f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros".*

Los títulos VI y VII están dedicados respectivamente a la evaluación e inspección del sistema educativo. Finalmente, el título VII regula los recursos económicos para cumplir lo establecido en esta Ley.

1.7. Competencias del Estado y de las comunidades autónomas

El desarrollo de la legislación estatal corresponde a las comunidades autónomas. Esta competencia no es exclusiva, sino compartida con el Estado. En el apartado 2 de la primera disposición adicional de la LODE son citadas las competencias del Estado.

> *"2. En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:*
>
> *a) La ordenación general del sistema educativo.*
>
> *b) La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley.*

© WK Educación

c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales validos en todo el territorio español.

d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos".

Los hábitos de convivencia y el respeto mutuo, fines del sistema educativo, son deberes básicos de los alumnos tal como establece el apartado 2 del artículo 6 de la LODE:

"2. Constituye un deber básico de los alumnos, además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente".

Este artículo ha sido modificado por la LOE. Los deberes básicos de los alumnos quedan establecidos en el apartado 3.4 de la disposición final primera de esta Ley:

"4. Son deberes básicos de los alumnos:

e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo".

Los derechos y deberes básicos de los alumnos están más desarrollados en el "Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya", para el ámbito autonómico de Cataluña[2].

1.8. Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña

El objetivo de este Decreto no es hacer un reglamento de las conductas incorrectas o faltas y los correspondientes castigos, sino concienciar y responsabilizar a los miembros de la comunidad educativa ante los comportamientos incorrectos. No obstante, este Decreto no sólo recoge aspectos que afectan a la disciplina escolar, sino que además recoge otros como son, por ejemplo, el derecho del alumno a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad, a la evaluación de su

2. Los artículos 15.3, 37.d), 44 y 46.3 de este Decreto fueron modificados por el "Decret 221/2000, de 26 de juny, pel qual es modifica el Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya".

rendimiento escolar, a una orientación escolar y profesional, o a la protección social en el caso de infortunio familiar, enfermedad o accidente. Establece el estudio como el deber básico del alumno. Este deber queda concretado en la obligación de asistir a clase con puntualidad, participar en las actividades escolares, seguir las orientaciones del profesor y respetarle, así como respetar el derecho al estudio de sus compañeros. Los derechos y deberes del alumno quedan recogidos en el título 2.

Lo dispuesto en este Decreto es de aplicación en el ámbito territorial de Cataluña, y en general ayuda a regular las normas de convivencia de los centros escolares. El Decreto respeta la autonomía de los centros, y distingue entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales o faltas. El título 3 lo dedica a las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, a las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro y a las sanciones correspondientes en cada caso. Estas sanciones no conllevan la pérdida del derecho a la educación del alumno y en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad. A su vez, determina que en ningún caso las sanciones impuestas podrán ser en contra de la integridad física y la dignidad personal del alumno. Asimismo, establece que los órganos de gobierno de los centros educativos son los que han de velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos y a la vez garantizarlos. En concreto es el Consejo Escolar del centro el órgano de gobierno competente en materia de disciplina y convivencia.

Con el objetivo de facilitar las tareas del Consejo Escolar en materia de disciplina y convivencia, este Decreto establece, en el artículo 25.4, constituir una comisión de convivencia, formada por padres, profesores y alumnos, presidida por el director del centro. El Reglamento de Régimen Interior de cada centro debe determinar el número de representantes, elección y funciones de esta comisión, que en cualquier caso tiene como finalidad garantizar la aplicación correcta de lo que dispone este decreto.

Asimismo, este Decreto determina en el artículo 29 que:

> *"Los Consejos Escolares de los centros sostenidos con fondos públicos velarán por el cumplimiento efectivo de las medidas correctoras y sanciones".*

Y el artículo 40 establece que:

> *"Corresponderá al Consejo Escolar del centro imponer las sanciones por las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, calificadas como falta en este capítulo 3".*

1.9. Concepto de autoridad en la legislación escolar

En el capítulo anterior se ha señalado que la autoridad del profesor es una cuestión esencial para llevar a cabo con éxito su tarea docente, esto es, para enseñar y pa-

© WK Educación

ra que los alumnos aprendan. El profesor, caracterizado por un saber que le confiere una autoridad ante sus alumnos, mediante sus consejos y opiniones, expresiones propias de la autoridad, enseña a sus alumnos. La autoridad del profesor, junto con su afecto, supone un apoyo decisivo para el progreso del alumno en su proceso educativo. Sin embargo, en la legislación básica de nuestro sistema educativo la noción de autoridad no aparece expresada, en ningún momento, de una forma explícita, ni lo ha hecho en las dos últimas décadas. No obstante, sí lo hace de una manera implícita en la LOE: el título III dedica un capítulo a la formación del profesorado, formación mediante la que el profesor puede adquirir un saber, un saber susceptible de convertirse en un saber de autoridad. Vale la pena señalar también que la LOGSE y la LOCE dedicaban un título a la formación del profesorado, considerada como uno de los factores decisivos para la mejora de la calidad de la enseñanza.

No ocurre lo mismo con la noción de potestad, concretamente con una de sus funciones propias, la de gobernar. El gobierno de los centros docentes aparece explícitamente contemplado en la legislación escolar. El título V de la LOE presta particular atención a la composición y las competencias de los órganos de gobierno de los centros docentes, como ya lo hicieron en su día la LOPEG y la LOCE. Este gobierno siempre se basa en el principio de participación de los miembros de la comunidad educativa, padres, profesores y alumnos, destacando que la comunidad educativa tiene el deber de velar por el fiel cumplimiento de lo establecido en la legislación escolar vigente. De igual forma sucede con la disciplina escolar, contemplada ampliamente en el sistema educativo. La disciplina se entiende como un sistema que ordena los deberes y derechos de los miembros de la comunidad educativa y conlleva unas acciones coercitivas y otras coactivas, propias de la potestad.

1.10 Pautas marcadas desde un marco legal sobre la disciplina escolar

En ocasiones más o menos frecuentes sucede que en la escuela se presentan problemas de comportamiento o de disciplina cuyo origen tiene que ver mucho o poco con ella o con sus fines. De ordinario, lamentablemente, los docentes no reciben una formación explícita acerca de la disciplina escolar, lo que no contribuye a mejorar estas situaciones problemáticas cuando surgen. En consecuencia, *"la supervivencia y la intuición se convierten en las coordenadas principales que vertebran la disciplina en las aulas"* (Gotzens, 1997, 14). Obviamente la intuición del profesor es insuficiente para abordar la cuestión de la disciplina en el aula. Se hace necesario para el docente saber qué hacer o a qué instancias recurrir en tales situaciones. Las leyes básicas del sistema educativo de nuestro país se ocupan de la disciplina escolar de manera explícita y desde distintos puntos de vista, tanto de finalidades como preventivo y sancionador.

A continuación se exponen algunos de los aspectos principales de la normativa legal-administrativa que regula la disciplina en la enseñanza no universitaria en nues-

tro país (Gotzens, 1997, 193-195). No obstante, es interesante subrayar que la normativa sobre régimen disciplinario del centro escolar no sirve para comunicar al profesor cómo debe actuar para conseguir la disciplina en el aula, sirve en todo caso para marcarle límites en su actuación. Únicamente la formación resulta una vía eficaz para instruir y orientar al docente sobre tal cuestión.

Un primer aspecto a considerar al respecto hace referencia al hecho de que con la reforma del sistema educativo realizada en nuestro país en 1990 *los valores, las normas y actitudes* se convirtieron en elementos de aprendizaje que forman parte del currículum escolar. Estos elementos, sin duda alguna, han influido en la disciplina escolar en el sentido de reforzarla.

Por otra parte, a nivel preventivo de problemas de disciplina el sistema educativo contempla dos valiosos instrumentos. Uno de ellos es el *Reglamento de Régimen Interior* (RRI) y el otro las *tutorías*.

En cuanto al RRI hay que señalar que se trata de un documento del centro que nace del consenso de su Consejo Escolar y recoge las reglas, normas y procedimientos que regulan la convivencia de la comunidad escolar con el fin de garantizar el buen funcionamiento del propio centro. Los principales criterios a tener en cuenta al elaborar las normas del RRI han de ser (Ramo y Cruz, 1997, 41):

"- Que sean de posible cumplimiento.

- Que estén incardinadas en la tradición del centro.

- Que estén redactadas con claridad y precisión.

- Que en su elaboración participe el mayor número posible de miembros de la comunidad.

- Que sean adecuadas a los tiempos actuales.

- Que sean democráticas.

- Que contengan mecanismos para posibles modificaciones".

El RRI del centro es preciso darlo a conocer a los alumnos y a los padres, es decir, presentar y comentar las normas que regulan la convivencia escolar, de tal manera que los alumnos conozcan y comprendan las reglas de funcionamiento, y descubran el papel que desempeña la normativa de la escuela y las finalidades que persigue. En este sentido, vale la pena destacar la importancia que tiene la tutoría como un medio para estimular hábitos y destrezas de comportamiento cívico y social (Gotzens, 1997, 74).

Es conveniente destacar que, según la legislación vigente, el RRI no puede tipificar conductas incorrectas ni establecer sanciones[3]. Respecto a las sanciones discipli-

3. Sin embargo, en la práctica, la aplicación de este principio ha sido muy discutida.

© WK Educación

nares, la Administración educativa, a través de los *decretos relativos a los derechos y deberes de los alumnos* o a las normas de convivencia en los centros tipifica los comportamientos incorrectos como faltas leves, graves o muy graves y determina el tipo de intervención sancionadora que es legítimo aplicar en cada caso. En este caso la Administración contempla la disciplina escolar como garante de los derechos de los alumnos a recibir educación.

2. AUTORIDAD Y DISCIPLINA: SITUACIÓN EFECTIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CATALUÑA

Este apartado pretende dar a conocer la situación real de la autoridad y la disciplina en el ámbito escolar de Cataluña. En primer lugar se tratará de clarificar las competencias y responsabilidades de la escuela ante los problemas de comportamiento de los ciudadanos que asisten a ella, destacando algunas soluciones para combatir esta problemática desde la escuela. En segundo lugar, el estudio se centrará propiamente en la situación de la autoridad y disciplina escolar en Cataluña. Merece la pena destacar que el "*Decret de drets i deures dels alumnes*" que regula la convivencia en los centros escolares de Cataluña no determina que éstos informen al Departament d'Educació de la Generalitat sobre las incidencias ocurridas relacionadas con la convivencia escolar. Esto hace que la Conselleria d'Educació no disponga de datos recopilados relacionados con la disciplina escolar en Cataluña.

Para abordar el objetivo central de este apartado, conocer la situación efectiva de la autoridad y convivencia en los centros escolares de Cataluña, inicialmente se acude a la prensa escrita destacando algunas de sus noticias y páginas más relevantes, relacionadas con la autoridad y la disciplina en las aulas escolares. A continuación, el acercamiento a esa realidad escolar se lleva a cabo mediante el estudio del trabajo de investigación sobre el comportamiento de los jóvenes que cursan educación secundaria en centros docentes de Cataluña, que por encargo de la Generalitat realizó el sociólogo Javier Elzo en el primer trimestre del curso escolar 2000-2001.

2.1. Ámbitos y temas de la disciplina escolar

De una forma generalizada se piensa que la escuela debería resolver la mayoría de los problemas de comportamiento de los alumnos que asisten a ella. Pretender que la escuela se responsabilice de todo cuanto afecta al alumno –advierte Concepción Gotzens– indudablemente es sobredimensionar sus posibilidades de acción y contribuye a despreocupar a otros sectores de la sociedad, como es la familia, o los amigos, que son tan responsables de la educación y desarrollo del individuo como pueda serlo la misma escuela (Gotzens, 1997, 27-30). Para Gotzens, son temas de la disciplina escolar los que pueden ser regulados a partir de las normas y mediante procedi-

mientos que los centros escolares establecen y tienen a su alcance. De no ser considerado así, afirma, la actuación es imposible. En los casos

> *"en que el detonante de la problemática que se expresa en el aula nada tiene que ver con el entorno escolar, como suele observarse en los casos de drogadicción, marginación social, patologías de personalidad, etc., no puede exigirse a la escuela que, en solitario, busque y aplique soluciones, simplemente porque no las tiene"* (Gotzens, 1997, 29).

Esto no significa que la escuela no deba colaborar en su solución, como institución social comprometida en la educación y desarrollo de los ciudadanos que es. Se trata de clarificar competencias y responsabilidades ante estas situaciones problemáticas. Respecto a esta cuestión y refiriéndose a los profesores Gotzens escribe:

> "*Cuando se indaga al respecto de cuáles son los problemas de disciplina que tanto les agobian, nos encontramos que, por lo general, no son problemas de disciplina escolar, sino que hacen referencia a problemáticas sociales de alto nivel (delincuencia, drogadicción, marginación, etc.) cuya solución nadie puede pensar seriamente que se halle en manos de la institución escolar, obviamente sin que ello signifique legitimarla a desentenderse de ellos"* (Gotzens, 1997, 30).

Por otra parte, es preciso considerar que actualmente es en el colegio, más que en cualquier otro escenario, donde los niños y adolescentes se conocen y forman sus grupos. Según Rafael Feito y Carmen Espinar (Feito y Espinar, 2003, 70), la experiencia de estos niños y adolescentes en la escuela puede en cierto modo dar explicación a sus comportamientos violentos o pacíficos futuros. En este sentido, la escuela no puede eximir su responsabilidad ante el origen de la violencia, ni desentenderse de su erradicación. Howard Gardner escribe que *"cuando los niños se aburren en la escuela y se sienten desbordados por sus deberes es cuando se pelean y se portan mal"* (Gardner, 1995). Rafael Feito y Carmen Espinar apuntan diferentes vías para hacer frente a este problema. Estas vías se centran por un lado en la participación y el diálogo en la vida escolar, tanto en los órganos colegiados como en las aulas. Y, por otro lado, en proporcionar al profesorado una formación pedagógica que además de contribuir a que el profesor sea un transmisor de conocimientos, sepa promover *"el desarrollo de las habilidades personales del alumnado, necesarias para que aprendan a superar situaciones conflictivas y negativas"* (Feito y Espinar, 2003, 74).

2.2. La autoridad y la disciplina escolar en Cataluña a través de la prensa escrita

Diversos estudios y encuestas publicadas en diversos medios de comunicación permiten acercarse a la vida en nuestras aulas y conocer el sentir de los miembros de

© WK Educación

la comunidad escolar. La disciplina, que hace unos años dejó de ser una de las prioridades educativas, en la actualidad ha pasado a ser uno de los problemas más acuciantes, precedido únicamente por la falta de interés de los alumnos por aprender, la poca colaboración de los padres con la escuela y las nuevas condiciones sociales y culturales del alumnado. Esta preocupación por evitar el alboroto y el desorden en las aulas es mayor entre los profesores de Secundaria cuyo alumnado está formado por adolescentes, y en particular crece entre los profesores de alumnos de catorce a dieciséis años, etapa en la que se obliga a asistir a la escuela a unos jóvenes que en muchos casos ya tienen otros intereses. Algunos estudios recientes sobre las actitudes de los alumnos en el aula detectan una relación entre el aumento de la conflictividad en la enseñanza y el aumento de la escolaridad obligatoria.

En estos últimos años, en diversas ocasiones se han podido leer en los periódicos de Cataluña noticias relacionadas con la falta de autoridad y la indisciplina escolar. Es fácil encontrar encuestas sobre la convivencia en nuestros colegios e institutos, estadísticas del fracaso escolar o noticias sobre situaciones de conflicto o violencia en las aulas. Esto pone de manifiesto que tanto la autoridad como la disciplina en los centros escolares y en la sociedad en general son una cuestión que preocupa e interesa a los ciudadanos.

La sociedad catalana, al igual que la del resto del Estado, exige un alto nivel de calidad para la educación y manifiesta su decepción al observar que sus exigencias no se cumplen en la práctica. La disciplina, junto con la acción coordinada de padres y profesores y su formación son tres elementos considerados por la comunidad escolar esenciales en la calidad de la educación.

"Los escolares valoran el orden y la disciplina como factores clave de una buena educación" (Novo, 2000, 29), *"Tensión en las aulas"* (Gómez, 2001, 1-3), *"Los profesores piden más disciplina"* (Rodríguez de Paz, 2001a, 27), *"La agresividad atenaza la escuela"* (Gimeno y Playà, 2001, 33-34), *"Los docentes tendrán más margen para sancionar alumnos"* (López e Izquierdo, 2002, 27), *"Los ciudadanos piden más disciplina escolar"* (Sen, 2002, 27-28), *"Más disciplina en la escuela privada"* (Playà, 2002b, 31-32), *"La batalla diaria contra la indisciplina"* (Redacción, 2002, 64-65), son algunos de los titulares aparecidos en los periódicos de Cataluña en estos últimos años. Obviamente, de ellos se desprende la insatisfacción y preocupación de los ciudadanos por el nivel de disciplina existente en las escuelas.

Esta preocupación general parece deberse a la inquietud y malestar que suscitan tres elementos que indudablemente genera la indisciplina, que son la violencia, el desánimo del profesor y el fracaso escolar.

Respecto al primero de estos elementos, la violencia, cabe distinguir entre dos tipos de violencia presente en las escuelas. En primer lugar la denominada "abusos entre iguales", es decir, abusos que sufren algunos alumnos por parte de sus compañeros y que se manifiestan en agresiones verbales (insultar, poner motes), exclusión social (ignorar), conductas de amenaza para intimidar, o agresiones físicas; y en se-

gundo lugar un tipo de violencia dirigida hacia los adultos, que se manifiesta, por una parte, en una falta de respeto hacia los profesores y, por otra, en dificultades para impartir las clases con normalidad (Ortega, y otros, 2001, 1-3).

La conflictividad en las aulas –señalan las investigaciones y las encuestas[4]– no diferencia la escuela pública de la privada. No obstante –señalan a su vez–, existe una violencia de género: *"los chicos insultan y pegan; las chicas hablan mal de los compañeros"* (Gómez, 2001, 3).

Pero los profesores discrepan abiertamente de las encuestas. Algunos afirman que en la escuela pública no se tienen los mecanismos de la privada, por poner un ejemplo, ante una expulsión *"hay que batallar con la inspección y con los servicios asistenciales del Ayuntamiento",* advertía un docente de un centro público de Hospitalet (Barcelona) (Redacción, 2001, 34). Por otra parte, hay que considerar que frente a un problema de disciplina, algunos colegios privados son reacios a darlo a conocer, para preservar al colegio de una mala reputación, sobre todo ante los padres de los alumnos que no han estado implicados en la falta.

La indisciplina y las pequeñas agresiones en las aulas, indudablemente, provocan una presión hacia el profesorado, un sentimiento de intranquilidad y de malestar que, como se ha indicado, conducen al desánimo docente. Una amplia mayoría de profesores[5] considera que debería tomarse medidas más duras en relación con el comportamiento de alumnos conflictivos. A su vez, aunque el profesorado reconoce que los casos de grave indisciplina son muy minoritarios y que las medidas sancionadoras no bastan por sí solas, ve la necesidad de modificar el decreto de derechos y deberes de los alumnos actualmente en vigor. Esta modificación del decreto iría en el sentido de agilizar la norma evitando de este modo los problemas burocráticos que distancian notablemente la falta y su corrección (Playà, 2002b, 31-32).

No puede obviarse que la conflictividad en las aulas repercute negativamente en el rendimiento escolar del alumnado y, en consecuencia, contribuye al fracaso escolar. *"Cuatro de cada diez alumnos catalanes de los centros públicos fracasan en su intento de graduarse en la ESO"*[6], podía leerse en los periódicos en mayo de 2001. Este da-

4. Las encuestas consultadas son, en primer lugar, la encuesta "Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación", realizada por la Fundación Hogar del Empleado a alumnos de Primaria y Secundaria, publicada en *La Vanguardia*, Barcelona, 30 de septiembre de 2000, p. 29. El sondeo se realizó en enero de 2000 a través de entrevistas a 3.000 estudiantes de Madrid. Su autor, Álvaro Marchesi, afirma que los resultados son extrapolables al conjunto de España. Y en segundo lugar, la encuesta "Juventud y seguridad en Cataluña", encargada por la Generalitat de Catalunya al sociólogo de la Universidad de Deusto Javier Elzo y de la que se daba noticia en *La Vanguardia*, Barcelona, 24 de noviembre de 2001, pp. 33-34. La encuesta se realizó durante el primer trimestre del curso escolar 2000-2001 y en ella fueron encuestados 7.416 alumnos de Educación Secundaria de Cataluña, pertenecientes a 112 centros docentes públicos y privados.
5. Encuesta realizada por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) a 2.250 profesores, publicada en *La Vanguardia*, Barcelona, 6 de octubre de 2001, p. 27.
6. Esta cifra del fracaso escolar se publicó en *La Vanguardia*, Barcelona, 3 de mayo de 2001, p. 37, al dar a conocer los resultados obtenidos por la Associació de Catedràtics d'Ensenyaments Secundaris de Catalunya (Acesc), al realizar un estudio sobre una muestra de 6.167 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) matriculados en Cataluña, pertenecientes a 58 centros.

© WK Educación

to incluye tanto a los alumnos que no obtienen el graduado porque no superan los exámenes, como a aquellos alumnos que, matriculados, abandonan el aula durante el curso y no se presentan a los exámenes. La Asociación de Catedráticos de Enseñanzas Secundarias de Cataluña atribuía este comportamiento al rechazo que provoca en esos alumnos permanecer en el aula y al comportamiento incorrecto de algunos de ellos.

La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años –escribe Josep Playà– ha producido un efecto no deseado que es el aumento del absentismo escolar (Playà, 2002a, 33). Según un estudio realizado por la profesora de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona Maribel García –señala Playà–, un 17% de los alumnos de la ESO de centros escolares públicos situados en zonas socialmente desfavorecidas de Barcelona falta a clase. Asimismo, se observa que no hay diferencias cuantitativas por sexo, pero sí cualitativas. En las chicas predomina el absentismo continuado, en cambio en los chicos se da el absentismo de aula, es decir, por rechazo a ciertas materias.

Por otra parte, un estudio sobre el fracaso escolar en España encargado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, del que se daba noticia en *La Vanguardia* en febrero de 2002, destacaba que uno de cada tres alumnos catalanes de 4º de ESO no lograba el título de ESO (Comas y Granado, 2002, 27-28). A su vez, este estudio revelaba también que Cataluña es una de las comunidades donde hay más diferencias de sexo entre los alumnos con fracaso escolar, concretamente el índice de fracaso escolar entre los varones supera en doce puntos al de las chicas. Las causas de este elevado índice en los chicos se atribuyen a que ellos prefieren trabajar y ganar dinero antes que estudiar. Los autores de este informe aseguran que en todas las etapas del sistema educativo las chicas obtienen mejores resultados que los chicos . Señalan que *"éstas ven los estudios como la única manera real y efectiva de competir en igualdad de condiciones con los varones, por lo que se vuelcan en el colegio con ahínco"* (López, 2002, 27),y entienden que en el mundo escolar no hay discriminación de sexo, a diferencia de lo que ocurre en el mundo exterior.

Los ciudadanos ven escasa tanto la disciplina en los centros escolares como la autoridad que tienen los profesores sobre sus alumnos y el respeto que estos les profesan (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002, 27-28). Esta escasez de disciplina y autoridad en las aulas que detectan los ciudadanos se atribuye por una parte a la falta de interés de los alumnos para aprender y a su poco esfuerzo para estudiar. Se relaciona también con la dimisión de los padres y los cambios estructurales en la familia. Esta preocupación por formar y concienciar a los padres de su responsabilidad educadora ha llegado al Consejo de Europa (Playà, 2001, 36). Los padres –explicaba Josep Playà citando a Josep Varela, representante español en el Consejo de Europa–, desbordados en su tarea educadora, dimiten, pero no por dejadez, sino por los cambios en la estructura de la familia, delegan sus responsabilidades en los profesores y estos se sienten incapaces de llevar en solitario la educación de los adolescentes. En definitiva, el desprestigio del saber y el esfuerzo, junto con la presencia de unos padres dimisionarios como edu-

cadores y aliados del profesorado se consideran algunas de las causas que originan la falta de disciplina en las escuelas.

Por lo que respecta a buscar soluciones al problema de la indisciplina en los centros escolares, las vías propuestas en la prensa escrita coinciden en reforzar la autoridad del profesor ante los alumnos y los padres de los alumnos. Las líneas de solución apuntan hacia una mejora en la formación inicial del profesor que le capacite para asumir sus responsabilidades y una mejora en la formación continua dada la complejidad de sus tareas. En cualquier caso, una amplia mayoría de los profesores *"cree necesaria una formación pedagógica que sea acorde con las características actuales de los alumnos"* (Rodríguez de Paz, 2001b**,** 28). Por otra parte, se ve necesario dotar al profesor de una mayor capacidad sancionadora, y a su vez se es consciente de la importancia de llevar a cabo una revalorización de la labor docente que aumente la motivación y el prestigio social de los profesores. Finalmente, se insta a buscar lazos de colaboración entre padres y profesores.

2.3. Estudio de la disciplina escolar a través de una encuesta realizada a jóvenes de 12 a 18 años escolarizados en Cataluña

Con el objetivo de conocer los comportamientos problemáticos de los estudiantes de Secundaria en los centros escolares de Cataluña, se ha acudido al estudio del trabajo de investigación que la Generalitat encargó al sociólogo Javier Elzo[7], basado en una encuesta realizada en Cataluña y representativa de la población escolarizada de 12 a 18 años, es decir, alumnos que cursan Educación Secundaria, tanto en centros públicos como en centros privados. No obstante, esta investigación aborda problemáticas que afectan a los jóvenes tanto dentro de la escuela como fuera de ella, puesto que, aunque son dos ámbitos distintos no dejan de estar relacionados. En este sentido, es necesario estudiar al alumno en su integridad, es decir, teniendo en cuenta también factores extraescolares, como por ejemplo la clase social, el clima familiar, el entorno en el que está ubicado el centro escolar, etc. Todos ellos son aspectos que indudablemente inciden en la violencia escolar y por lo tanto hay que tenerlos en consideración. Por así decir, la violencia fuera de la escuela, es decir, la violencia en la sociedad, o de la sociedad, puede trasladarse y generar incidentes dentro de la misma escuela.

Por otra parte, hay que considerar también una forma de violencia antiescolar caracterizada por un fuerte rechazo a la escuela, que lleva a determinados alumnos a reaccionar violentamente contra la institución escolar a la que consideran un obstáculo para lograr sus objetivos inmediatos. Este sería el caso de aquellos alumnos que

7. Encuesta "Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000-2001" encargada por la Generalitat de Catalunya al sociólogo de la Universidad de Deusto Javier Elzo. La encuesta se realizó en Cataluña durante el primer trimestre del curso escolar 2000-2001 y en ella fueron encuestados 7.416 alumnos de Educación Secundaria, pertenecientes a 112 centros docentes públicos y privados. Agradezco al profesor Elzo su amable generosidad al facilitarme el texto completo de este valioso trabajo.

© WK Educación

permanecen en la escuela de manera obligada cuando lo que desean es trabajar y salir del circuito escolar. Sus reacciones violentas se dirigen tanto contra el centro de enseñanza como, y sobre todo, contra los profesores.

No obstante, es preciso subrayar que la gran mayoría de los adolescentes manifiesta que se encuentra bien o muy bien en la escuela, y que las relaciones con sus compañeros y sus profesores son satisfactorias. Respecto a la percepción de la disciplina existente en su escuela, el 50% de los alumnos cree que hay la que debe haber; el 25% piensa que hay menos disciplina de la que debería haber y una cifra similar opina que hay más de la que debería haber.

En particular, los objetivos de este trabajo sociológico se centran en:

a) Conocer las agresiones entre iguales en la escuela, esto es, entre los mismos escolares.

b) Conocer las experiencias de los jóvenes como víctimas o como autores de acciones contrarias a la convivencia dentro y fuera de la escuela.

c) Conocer las infracciones reconocidas por los mismos jóvenes, cometidas dentro y fuera de la escuela.

d) Conocer el consumo de alcohol y drogas de los jóvenes escolarizados de 12 a 18 años con el fin de poder correlacionar los comportamientos violentos de los jóvenes y los consumos de estas sustancias. Es preciso advertir que este estudio al que se ha acudido en ningún momento pretende abordar los aspectos pedagógicos de los comportamientos problemáticos detectados en los centros escolares, sino únicamente presentar la realidad de la violencia entre los estudiantes de Secundaria en Cataluña.

a) Por lo que respecta al primero de los objetivos de este estudio, conocer las agresiones entre iguales en la escuela, inicialmente se analiza la percepción que tienen los escolares sobre la existencia de alumnos maltratados en los centros docentes. A continuación se centra la atención en las experiencias personales de los alumnos en relación a las agresiones o malos tratos recibidos, y su posible papel de agresor a sus compañeros.

La percepción de que hay alumnos maltratados en las escuelas es general entre los escolares catalanes. Precisando un poco más, puede decirse que el 60% de los alumnos cree que son pocos los alumnos maltratados, el 15% piensa que son bastantes, y el 3% opina que son muchos los escolares maltratados.

En cuanto a los alumnos que han sido maltratados por otros alumnos de su misma escuela, más del 43% señala haber sido objeto de burlas e insultos; un 40% afirma que han mentido sobre su persona, intentando hacerle quedar mal; un 16% manifiesta que ha sido objeto de robos; un 15% de golpes o empujones; finalmente, un 3% señala que ha sido amenazado para obligarle a hacer cosas que él no quería. La inmensa mayoría

de los escolares que afirma haber recibido algún tipo de maltrato considera que los maltratos de tipo psicológico (burlas, insultos, mentiras) son los más dolorosos y desagradables, y, como se ha indicado, éstos son los más frecuentes. Dicho de otro modo, las agresiones verbales son más dañinas para el adolescente que las agresiones físicas cuando éstas son de carácter puntual.

La mayoría de las agresiones que los jóvenes escolarizados reconocen haber cometido son esporádicas, es decir, una o dos veces al trimestre. En general, estas agresiones disminuyen con la edad. En cuanto al género de los autores de la agresión, la mayoría son chicos, ya sea uno solo o en un grupo, y generalmente son del mismo curso que el agredido. Suelen ser chicos de 14-15 años.

b) El segundo de los objetivos de este estudio se refiere a las experiencias de los jóvenes como víctimas o como autores de acciones contrarias a la convivencia, particularmente robos, agresiones físicas o verbales y agresiones sexuales, tanto dentro como fuera de la escuela.

La percepción de que hay robos entre los jóvenes, dentro o fuera de la escuela, es bastante elevada entre el alumnado. Un 35% asegura que es así. La percepción de la existencia de robos es mayor entre los escolares de centros privados y en particular crece entre los que estudian en Barcelona ciudad. Asimismo, es ligeramente superior entre las chicas y entre los escolares de clase social alta o con padres que tienen un nivel de estudios elevado. No obstante, las cifras de los hechos realmente sufridos son inferiores a las cifras sobre percepciones: algo más de un 20% del alumnado afirma que le han robado algo. Por su parte, la mitad de los robos, amenazas y agresiones con la intención de robar tienen lugar en el recinto escolar, y la otra mitad fuera de él.

Por lo que respecta a la percepción de las agresiones físicas que sufren los adolescentes, el 80% del alumnado piensa que este tipo de violencia está presente entre ellos. Esta percepción es más alta entre las chicas, ligeramente más alta entre los escolares de centros privados, y bastante más alta entre los jóvenes que viven en Barcelona ciudad, los que disponen de más dinero y entre aquellos que consumen alcohol y drogas. Resulta interesante destacar que el 93% de los escolares catalanes estima que las discotecas es el lugar por excelencia con mayor riesgo de agresión física. Otros lugares o circunstancias en los que los escolares piensan que los jóvenes pueden ser objeto de agresión física son la escuela, las competiciones deportivas, la calle y su propia casa.

En este caso, la percepción es también superior a la realidad. Poco más del 22% asegura que ha sido, personalmente, objeto de amenazas verbales, el 11% que ha sido agredido con la intención de hacerle daño, aunque sin armas ni objeto alguno, y el 3,6%, que ha sido amenazado o atacado con armas u objetos. Merece la pena destacar que para el 57% de los adolescentes agredidos, la agresión que más daño les ha producido es –de nuevo– la agresión verbal. La calle, la escuela, las discotecas, las instalaciones deportivas y el propio domicilio son por este orden donde

© WK Educación

tienen lugar las agresiones a los escolares. Se observa que el 75% de los adolescentes agresores son chicos.

En cuanto a las agresiones sexuales, el 65% de las chicas estima que los jóvenes son objeto de este tipo de agresión, frente al 35% de los chicos. La percepción general sobre agresiones sexuales es mucho más alta que las agresiones sexuales realmente sufridas, cifra que se sitúa en un 26%. De forma mayoritaria estas agresiones se dan fuera del recinto y ámbito escolar.

c) El tercer objetivo de este estudio es conocer las infracciones reconocidas por los mismos jóvenes, cometidas dentro y fuera de la escuela. En particular se centra la atención en los daños ocasionados por los adolescentes a los bienes escolares, las agresiones a los profesores, tanto verbales como físicas, y los comportamientos incívicos fuera de la escuela.

El 8% de los escolares reconoce haber dañado o destrozado intencionadamente lavabos, ventanas o material escolar; el 14% afirma haber dañado o destrozado mobiliario (mesas, sillas, armarios), paredes o murales. Estos comportamientos son más frecuentes entre los chicos que entre las chicas, y sobre todo entre los que tienen edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. No hay diferencias en cuanto al nivel educativo, social y profesional de los padres, ni en cuanto a que la escuela sea pública o privada. Las diferencias surgen cuando se estudian las características personales de los escolares que originan estos daños o destrozos. En este colectivo de jóvenes agresores se encuentran los que obtienen las peores calificaciones escolares, los que disponen de más dinero a la semana, los que reconocen que sus padres han ejercido poco o ningún control sobre ellos y los que más droga consumen.

Otra manifestación de violencia en los centros escolares es la agresión a los profesores. El 21% de los adolescentes declara haber gritado alguna vez, a lo largo del curso pasado, a algún profesor; el 12% reconoce que lo ha insultado, y el 1,2% (82 escolares, 65 chicos y 17 chicas) afirma que ha agredido físicamente a algún profesor. En general la mayoría de los agresores a los profesores son chicos. No hay diferencias en cuanto a la ubicación del centro escolar, ni tampoco en cuanto al nivel social y profesional de los padres. No obstante, hay más escolares agresores entre los que tienen calificaciones más bajas, faltan más a clase y en consecuencia han sido objeto de más riñas y castigos por parte del profesor. A su vez, la relación con sus padres no es satisfactoria. Estos adolescentes agresores se encuentran, de nuevo, entre los jóvenes que disponen de más dinero a la semana y entre los que consumen más alcohol y drogas.

En cuanto a los comportamientos incívicos fuera del recinto escolar, el 22% de los escolares declara haber pintado alguna pared o muro de su calle, del metro o de la propia escuela; el porcentaje de jóvenes que reconoce haber destruido mobiliario urbano varía del 4 al 15% del total del alumnado en función del objeto dañado (semáforos, cabinas telefónicas, farolas, árboles, contenedores, papeleras, coches aparcados); el 34,1% afirma haber viajado sin pagar en los transportes públicos, durante el curso pasado; el

35,6% asegura haber conducido un vehículo de motor sin permiso o sin seguro; el 27,8% confiesa haber robado en alguna tienda y el 24,7% en su propia casa; finalmente el 2,6% (199 escolares) dice haber amenazado o agredido a sus padres.

El perfil sociológico de estos escolares con un comportamiento incívico fuera del recinto escolar coincide con el descrito al analizar los daños a los bienes escolares, es decir, la mayoría son chicos[8], de 14 a 17 años de edad, con bajas calificaciones escolares, reconocen haber estado poco controlados por sus padres y aseguran que las relaciones con sus educadores, padres y profesores, no son satisfactorias. La mayoría de estos escolares se encuentran, también, entre los jóvenes que consumen más alcohol y droga.

d) El cuarto y último objetivo de este estudio sociológico es conocer el consumo de alcohol y drogas de los jóvenes escolarizados de 12 a 18 años con el fin de poder correlacionar los comportamientos violentos de estos jóvenes y los consumos de estas sustancias.

En cuanto a la percepción de peligro asociado al consumo reiterado de alcohol y drogas, el 60% de los jóvenes de 12 a 18 años cree que consumir cinco copas o más de bebidas alcohólicas una o dos veces cada fin de semana es bastante o muy peligroso. El mismo porcentaje considera que el consumo de marihuana cada fin de semana es bastante o muy peligroso, y en el caso de que sea éxtasis o una droga similar la cifra se sitúa en el 80%. No obstante, se observa que estas percepciones de peligro disminuyen con la edad por lo que se refiere al alcohol y, sobre todo, la marihuana, y se incrementa por lo que se refiere al consumo de éxtasis o similares. A su vez, la percepción de peligro es más intensa en las chicas que en los chicos.

Respecto al consumo real de estas sustancias, el 31,3% afirma haber consumido alcohol veinte o más veces en su vida. El 9,1% del alumnado reconoce haber consumido marihuana o hachís más de cuarenta veces en su vida. La edad media del primer consumo de esta droga gira alrededor de los catorce años. El porcentaje del alumnado que reconoce haber consumido alguna vez éxtasis o drogas similares se sitúa en el 6,6%. En este caso la edad media del primer consumo es de 15 años. Se detecta que el consumo de estas sustancias es más frecuente entre el alumnado con un rendimiento escolar bajo y que manifiesta tener una relación con sus padres no satisfactoria.

Finalmente, conviene tomar en consideración que, a lo largo de este estudio sociológico al que se ha acudido para conocer los comportamientos problemáticos de los escolares catalanes, se ha observado que los alumnos que reconocen ser autores de sucesivas agresiones contra personas o de daños contra cosas son los que a su vez reconocen también consumir más alcohol y drogas.

8. Respecto a la agresión a los padres, merece la pena señalar que las chicas destacan al alza cuando la frecuencia de la agresión oscila entre dos o tres veces a lo largo del curso escolar; si la frecuencia del maltrato es superior, los chicos predominan claramente.

© WK Educación

Ante esta realidad expuesta ni la sociedad en general ni los padres y profesores en particular pueden desentenderse de ella. Por lo que respecta al profesor, es preciso subrayar la importancia grande que tiene proporcionarle una formación que abarque tanto el saber de la materia que imparte, como el conocimiento de la profesión docente y de las múltiples tareas que comporta su ejercicio. Una formación que tenga en cuenta los cambios habidos en la sociedad y en el ámbito científico-tecnológico, y que contribuya a que el profesor conozca y sepa desempeñar su papel de enseñante y de guía de sus alumnos. El apartado siguiente está dedicado particularmente al estudio de la formación del profesor de Secundaria.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SITUACIÓN EFECTIVA

Uno de los factores determinantes para el logro de la calidad y mejora de la educación es la formación inicial y permanente del profesorado. El término *calidad de la educación* hace pensar en la presencia de un profesorado bien preparado, satisfecho con su trabajo, incentivado, con una buena promoción profesional y estabilidad, y preparado para dar respuesta a las múltiples situaciones complejas que se presentan en las aulas y en el ejercicio de la profesión docente en general (Rodríguez Pulido, 1998, 149). En este sentido, la formación del profesorado puede considerarse un medio idóneo para estimular la calidad de la educación, en la medida en que ésta está ligada a la calidad de los profesores (Montero, 1987, 139).

El apartado tercero de este capítulo está dedicado al estudio de la situación efectiva de la formación del profesor de Secundaria. Para ello, inicialmente se darán a conocer las principales instituciones que en nuestro país se han ocupado de la formación del profesorado. Seguidamente, van a describirse las características de la profesión docente que hacen referencia a su preparación profesional, destacando las atribuciones y responsabilidades del profesor en relación a su formación. A continuación, se tratará de mostrar la situación actual de la profesión docente ante los cambios sobrevenidos en la sociedad en los últimos veinte años, destacando qué se espera hoy de un profesor de Secundaria y qué se le exige, y qué aspectos consideran los profesores más satisfactorios y menos satisfactorios del trabajo que realizan, cuestiones todas ellas que necesariamente hay que tener en cuenta al planificar la formación del profesor. Finalmente, se pretende mostrar la importancia que tiene en la formación del profesorado la etapa o fase de la carrera profesional en la que se encuentra el profesor.

3.1. La formación del profesorado de Secundaria desde la perspectiva de la Historia

La formación del profesorado de Secundaria desde hace bastantes años constituye un motivo de preocupación para la comunidad educativa. Hasta ahora no se ha lo-

grado alcanzar un planteamiento de la misma que sea auténticamente formativo en el sentido de que esté ligado a las funciones propias del profesor y que responda a las características y circunstancias de los alumnos con unas necesidades determinadas e inmersos en una sociedad concreta.

> *"Es un tema que ha sensibilizado a Administraciones, profesionales y grupos sociales internacionalmente (…). Esta sensibilización, esta conciencia que podemos detectar en las distintas normativas educativas que han ido publicándose, no ha conseguido todavía llegar a respuestas contundentes y viables"* (Barrios, 1998, 25).

El punto de partida de la formación del profesorado de Secundaria ha sido en todos estos años la preparación científica proporcionada por los estudios universitarios, referidos únicamente a los conocimientos de la materia a impartir, sin considerar otros aspectos, necesarios para ejercer la profesión docente, como son aspectos pedagógicos, didácticos, legislativos, organizativos e incluso también aspectos prácticos. Esta carencia en la formación inicial de los profesionales de la educación ha propiciado la creación de instituciones para la formación del profesorado. Su objetivo ha sido dotar al profesor de otros saberes que le permitan realizar su trabajo con ciertas garantías y unas mínimas posibilidades de éxito.

No existe –afirma Juan Antonio Lorenzo Vicente– ningún trabajo que aborde en su totalidad la formación del profesorado de Secundaria en España. Sin embargo, tomando como referencia el estudio realizado por este autor y dado a conocer en su libro *La formación del profesorado de Enseñanza Media en España (1936-1970)* (Lorenzo Vicente, 2001,105-111), a continuación se citan las principales experiencias llevadas a cabo al respecto.

Entre 1846 y 1852 existió la denominada Escuela Normal de Filosofía, dirigida por Pablo Montesinos. Esta escuela pretendía formar profesores para los Institutos de Segunda Enseñanza y para las Facultades de Filosofía y de Ciencias creadas por entonces en España. La siguiente experiencia, entre 1901 y 1932, fue la Cátedra Superior de Pedagogía en la Universidad de Madrid, adjudicada a Manuel Bartolomé Cossío. Simultáneamente, se creó por iniciativa de Cossío y Castillejo el Instituto-Escuela (1918-1936) con el objetivo de proporcionar una mayor formación práctica a los aspirantes a profesores. Esta experiencia se extendió a Barcelona, Valencia, Sevilla y Málaga, y finalizó con la guerra civil. Hubo que esperar bastantes años para que la formación del profesorado de Secundaria se pusiera de nuevo en marcha. Esto sucedió en el año 1969 con la creación, en el seno de las Universidades, de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, en este período que va de 1936 a 1969 merece la pena destacar la existencia del Centro de Orientación Didáctica. El Centro de Orientación Didáctica no fue un centro de formación inicial del profesorado, sino más bien un centro de perfeccionamiento del cual dependía la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, creada en 1955, pero sin actividad hasta 1962, y cuyo propósito fue com-

© WK Educación

binar una formación pedagógica teórica y una formación de carácter práctico. Finalmente, los cambios que se estaban produciendo en el sistema educativo español, a finales de los años sesenta, favorecieron el final de esta breve iniciativa que fue la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, dando paso, en el año 1969, como se ha indicado, a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.

> *"El punto de partida de la formación del profesorado de Bachillerato lo estableció la propia Ley General de Educación [promulgada en 1970] al prescribir en el artículo 102 … la exigencia de la titulación de licenciado, ingeniero o arquitecto y, además, de una* ***formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación****, que realizarían después de la titulación científica respectiva mediante cursos intensivos, quedando únicamente exceptuados de los mismos los licenciados en Pedagogía"* (Lorenzo Vicente, 2001, 151-152).

Desde 1982 –explica José Manuel Esteve–, con la desautorización por parte del mismo Ministerio de Educación de los desprestigiados cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica (CAP) y la paulatina desaparición de los Institutos de Ciencias de la Educación, la formación inicial del profesorado –afirma– ha sido inexistente, el profesor ha tenido que aprender su oficio por ensayo y error (Esteve, 1997, 9). Trece años después, el curso de cualificación pedagógica, regulado por el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre de 1995[9], aspiró a ordenar y dar solidez a la formación inicial del profesor de Secundaria. Sin embargo, el profesor Esteve advierte muy acertadamente que

> *"los cursos del CAP siempre han sido algo difícil y comprometido. Y aún lo seguirán siendo con el nuevo diseño propuesto, por una razón de fondo en la que coinciden ambos modelos. Me refiero a la elección básica de concebir la formación del profesorado de Secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria 'de profesor', trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de 'químico', de 'historiador', de 'matemático' o de 'biólogo'. Vale la pena, por tanto, reflexionar un poco sobre la situación actual de la formación inicial del profesorado"* (Esteve, 1997, 51-52).

Esto hace pensar en la necesidad de diseñar un modelo eficaz para la formación inicial del profesorado de Secundaria. Un modelo que tenga en cuenta tanto el sentir del profesor principiante, como todo aquello que necesariamente debe aprender, es decir, que sea una verdadera ayuda y un auténtico aprendizaje para el joven profesor. Un modelo que contemple qué supone y qué comporta la profesión do-

9. El Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre de 1995, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica, *Boletín Oficial del Estado*, nº 268 de 9 de noviembre de 1995, fue derogado y sustituido por el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica, *Boletín Oficial del Estado*, nº 30 de 4 de febrero de 2004.

cente, tanto sus múltiples tareas como la normativa legal y la actitud necesaria del profesor ante su quehacer educativo y profesional, y le proporcione estrategias para afrontar y resolver con criterio las distintas situaciones que van surgiendo en el día a día a lo largo del curso. Un modelo, finalmente, que cuente con la situación real existente en las aulas y que no se reduzca a una formación teórica impartida de forma intensiva, sino que permita instruir y orientar al joven profesor de forma gradual ayudándole a adquirir el prestigio profesional necesario para alcanzar la autoridad de maestro, cualidad que precisa el profesor para desempeñar su tarea educativa de forma eficaz.

3.2. El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)

El Certificado de Aptitud Pedagógica es una titulación académica y profesional de especialización didáctica regulada por sucesivas normativas desde el año 1970 (artículo 102.2.b de la Ley General de Educación). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, consideraba la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las administraciones educativas. En su artículo 24.1 determinaba que para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional era necesario, además de la titulación requerida, estar en posesión de un título de especialización didáctica. El artículo 24 de la LOGSE (1990) fue derogado por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en 2002, y sustituido por el artículo 58 de esta Ley. Por su parte, la LOCE, respecto a la formación inicial del profesorado, preveía que el ejercicio de la función docente se desarrollara no sólo a partir de una preparación científica de la materia a impartir, sino también a partir de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debía adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de la actividad docente.

Según la normativa vigente, para ejercer la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato además del título de doctor, ingeniero, arquitecto, licenciado o equivalente a efectos de docencia, es necesaria la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado. El artículo 94 de la LOE dice así:

> *"Para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato será necesario tener el título de licenciado, ingeniero o arquitecto, o el título de grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las comunidades autónomas".*

Los apartados 2 y 3 del artículo 100 dicen respectivamente así:

© WK Educación

"2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior".

Está en preparación la normativa que regulará el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria que sustituye al CAP que ha estado vigente durante varias décadas y cuyo resultado no ha sido satisfactorio.

"Los títulos profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica que a la entrada en vigor de esta Ley hubieran organizado las universidades al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, el Certificado de Aptitud Pedagógica y otras certificaciones que el Gobierno pueda establecer serán equivalentes a la formación establecida en el artículo 100.2 de esta Ley, hasta tanto se regule para cada enseñanza. Estarán exceptuados de la exigencia de este título los maestros y los licenciados en pedagogía y psicopedagogía y quienes estén en posesión de licenciatura o titulación equivalente que incluya formación pedagógica y didáctica" (LOE, 2006, Disposición transitoria octava).

3.3. Características de la profesión docente en relación con la formación del profesorado

La educación entendida como un proceso de humanización es una actividad que está presente desde que existe el ser humano. Es un *"proceso que se desenvuelve a lo largo de la existencia, del nacimiento a la muerte, pues no dejamos de educarnos en tanto no dejamos de interactuar con el medio, lo que nos obliga a continuas readaptaciones"* (Hijazo del Río y otros, 1991, 6). Aunque la educación nos implica a todos, es evidente la necesidad de una figura profesionalizada que contribuya directamente a su calidad. Es interesante aclarar en este punto que la educación requiere la presencia de un educador.

"No existe posibilidad de educación sin la presencia de 'otro' humano que de manera directa, indirecta o 'encubierta' realice las funciones de modelo, emisor, interventor, generador de acciones, presentador de información, de normas, constructor de 'climas' de aprendizaje y de puesta en práctica de lo aprendido, que otorga refuerzos/sanciones y muestra objetivos (El educador). La revisión de los extraordinarios casos de los 'Niños Salvajes' (que crecieron sin contacto alguno con humanos) resulta un argumento incontestable en este sentido" (Hijano del Río y otros, 1991, 8).

Tradicionalmente se han utilizado, indistintamente, diversos nombres para referirse a los profesionales de la educación: maestro, profesor, enseñante, docente.

Cualquier profesional, y el profesor no es una excepción, debe reunir unas características que le definan como tal y a la vez permitan analizar su profesionalidad. Estas características a su vez permiten determinar qué aspectos inciden de una manera más o menos directa en la calidad de la educación. Con el objetivo de determinar las características de un profesional de la educación, la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya (Consell Escolar de Catalunya, 1995) recoge las atribuciones y responsabilidades del profesor en relación a su quehacer educativo y a su formación. Por lo que respecta a la formación del profesor, tres son los aspectos, o características de la profesión docente, en los que la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya centra la atención, y que –siguiendo su descripción– a continuación se exponen:

a) ***Preparación específica para ejercer la actividad docente***: la formación inicial del profesorado, es decir, la adquisición de los conocimientos necesarios para ejercer la profesión docente constituye uno de los requisitos para su ejercicio. Sin embargo –advierte la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya–, la formación inicial del profesor de Secundaria, avalada por una titulación académica, está centrada en el dominio de los contenidos de la materia que imparte, sin tener en cuenta la amplia diversidad de tareas que comporta la profesión docente, es decir, no incluye formación específica alguna para desempeñar la tarea docente.

b) ***Capacidad para resolver situaciones relacionadas con la actividad docente***: esta segunda característica profesional va muy unida a la anterior. En general, puede decirse que una formación inicial adecuada contribuye a la adquisición de la capacidad de resolver situaciones específicas de la profesión. Sin embargo –señala–, mientras que en algunas profesiones están plenamente identificadas las situaciones que le son propias, especialmente en aquellas que tratan con objetos físicos, en la profesión docente, que comporta una relación personal, no ocurre así. Además, en muchas ocasiones la actuación del profesor necesita el apoyo social y especialmente el familiar, incluso en algunos casos el profesor tiene que compensar el déficit socio-familiar del alumno.

c) ***Obligación de estar actualizado y de progresar en los conocimientos y las técnicas específicas de la profesión docente***: los actuales cambios sociales y conceptuales de la acción educativa han convertido la formación y actualización permanentes del profesorado en un imperativo profesional, es decir, en una parte esencial de la profesión entendida como una obligación personal, incluso al margen de las posibilidades que puedan ofrecer la Administración y los titulares de los centros.

La formación permanente –afirma la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya– es un deber del profesor. El profesor debe tratar de combinar la formación permanente de iniciativa propia con la recibida por parte de la Administración y los titulares del centro. Sin embargo –advierte–, no puede obviarse que la forma-

© WK Educación

ción continua también es un derecho del profesor, por lo tanto es preciso que el profesor disponga de una oferta amplia, diversificada y acorde con el trabajo docente que desempeñe.

El objetivo último de la formación permanente del profesorado, apunta la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya, es la mejora de la actividad docente. Tres son los aspectos fundamentales a los que debe prestar atención:

1) La actualización de los contenidos de la materia que imparte el profesor.

2) La aplicación de nuevas metodologías didácticas y avances científicos.

3) El conocimiento de la normativa de acuerdo con la legislación escolar vigente.

3.4. La situación de la profesión docente y la formación del profesorado

En los últimos veinte años los cambios acaecidos en la sociedad han sido impetuosos.

> *"Han cambiado las familias, los medios de comunicación, los sistemas de información, el mundo laboral, las expectativas de los jóvenes, la demanda de educación, los comportamientos personales, las actitudes y valores, y, en definitiva, la sociedad en su conjunto"* (Marchesi, 2000a, 100).

Obviamente estos cambios han entrado en las aulas y en las escuelas propiciando que la educación en nuestro país se modificara de una manera enormemente rápida y en el sentido de conseguir una educación que esté de acuerdo con las demandas sociales. Estos cambios han conducido a una enseñanza que no puede reducirse al aprendizaje de conceptos y que exige nuevos métodos que en modo alguno pueden improvisarse, sino todo lo contrario, requieren una cuidadosa formación y preparación por parte del profesor. Es una enseñanza centrada más en los procedimientos y técnicas que en los contenidos. En este sentido puede decirse que son objetivos de la educación de nuestros días la adquisición de estrategias y procedimientos para la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas, junto con la formación en valores, sin olvidar en ningún momento que la tarea del profesor incluye además el conocimiento de sus alumnos, su seguimiento personal y su orientación (Marchesi, 2000a 109-110).

Estos cambios sociales han aumentado claramente las exigencias sobre el profesor, han multiplicado sus funciones y le han obligado a replantearse su papel como profesor y a hacer frente a un conjunto de dificultades.

> *"Cada vez se exige a nuestros profesores cubrir mayor número de responsabilidades (…), la sociedad les va a exigir que hagan educación cívica, educación para la salud, educación multicultural, educación para la paz, educación para la tolerancia, educación vial, educación moral, educación sexual, y un largo etcétera"* (Esteve, 1997, 83).

Las reacciones de los profesores ante esas circunstancias cambiantes, que conducen a una modificación del papel del docente, son diversas –afirma José Manuel Esteve–, sin embargo, sean como fueren, en cualquier caso se evidencia en ellas el desconcierto y una cierta desorientación. J. M. Esteve las resume con la expresión *malestar docente*, con la que trata de describir los efectos negativos de las condiciones psicológicas y sociales en las que desempeña el profesor su profesión y que afectan a su personalidad.

Las causas del *malestar docente* que Esteve denomina de primer orden son la falta de recursos adecuados para la enseñanza, el aumento de la violencia en las escuelas y la continua acumulación de exigencias sobre el profesor que provoca la escasez de tiempo para atender todas sus responsabilidades. Todas ellas inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase. En cuanto a las denominadas causas de segundo orden, referidas a las condiciones ambientales, sitúa en primer lugar la modificación del papel del profesor. Las exigencias y responsabilidades del profesor crecen continuamente mientras que van disminuyendo las responsabilidades educadoras de la familia y de la sociedad en general. En este segundo grupo de factores que configuran la presencia del *malestar docente*, Esteve incluye además la modificación de las expectativas y apoyo del contexto social sobre los profesores, y la imagen del profesor. Es preciso que estos cambios estén presentes en la formación inicial de los profesores con el objetivo de mostrarles estrategias útiles para hacer frente a esta nueva situación, sin embargo no parece que sea siempre así (Esteve, 2000, 27-61).

En cuanto a las propuestas de formación y perfeccionamiento vale la pena destacar que *"la mayor dificultad percibida por los docentes es que estos procesos se hacen a costa del voluntarismo del profesor"* (Pérez y Pascual, 1998, 413). En general, los profesores se muestran críticos con los sistemas actuales de formación y perfeccionamiento, en algunos casos incluso los consideran como un mero trámite administrativo y académico.

Se ha dicho en muchas ocasiones, y se acepta, que educar es más que enseñar. La enseñanza de los conocimientos de una determinada materia puede dejarse en manos de la escuela, sin embargo la formación y adquisición de valores y actitudes que afectan a toda la personalidad del alumno es una responsabilidad compartida. En consecuencia, es necesario que exista de una forma efectiva una colaboración estrecha entre familia, sociedad y escuela.

Cuando se trata de enunciar las tareas del profesor suele hacerse referencia a los distintos papeles que se espera que el docente desempeñe: orientador, director del aprendizaje, instructor, asesor, mantenedor de la disciplina, motivador, transmisor de valores, evaluador. A estas expectativas hay que añadir la función que socialmente se asigna al profesor y que le convierte en el educador principal del niño, debido al debilitamiento del papel educador de la familia. La falta de colaboración de los padres es una de las causas de mayor insatisfacción profesional del docente.

© WK Educación

Diversas encuestas realizadas a profesores de Secundaria –explica Álvaro Marchesi– en las que se incluyen preguntas sobre su satisfacción profesional señalan que:

> *"las cuatro razones de mayor satisfacción del profesorado son las siguientes: posibilidad de usar la propia iniciativa, vacaciones, trabajo docente y relaciones con los compañeros. Y las cuatro de menor satisfacción son: las expectativas de promoción, la remuneración, la colaboración con los padres y el desarrollo personal. (…) Incluyen el tipo de alumnos a los que tienen que enseñar entre las mayores causas de insatisfacción"* (Marchesi, 2000a, 103).

De acuerdo con los datos de las encuestas estudiadas A. Marchesi concluye que:

> *"Al profesor le gusta su profesión, pero al mismo tiempo no le gustan muchos de sus componentes. (…) Siente interés por la educación, pero le parece que sus alumnos son cada vez más complicados y tienen menos motivación. Cree que es una profesión que merece la pena, pero percibe que la sociedad no la valora"* (Marchesi, 2000a, 105).

Por su parte, Fernando Gil afirma que las encuestas muestran un elevado grado de satisfacción de los profesores respecto a su trabajo, destacando el salario y el prestigio como dos aspectos que influyen en el *malestar docente* (Gil, 1996, 53).

Las medidas para revalorizar la profesión docente –apunta F. Gil– giran alrededor de la mejora de las condiciones de trabajo (aumento de los sueldos y de los materiales de trabajo y la disminución de la *ratio* profesor-alumno y del horario lectivo) y de la formación tanto inicial como permanente (Gil, 1996, 28-29). Respecto a la mejora de la formación "se pone énfasis en el tiempo que sigue a la incorporación de los nuevos profesores, período especialmente proclive a la ansiedad, en el que debería contarse con el apoyo y supervisión de los profesores con experiencia". Por otra parte, se critican esos cursos cuyos contenidos están alejados de las necesidades de los alumnos y de las tareas que conlleva la profesión docente, y cuyo único objetivo es sumar puntos en el currículum del profesor que permiten traslados o aumentos de las remuneraciones. Sin embargo –advierte Fernando Gil, citando a Franco Ghilardi (Ghilardi, 1993, 30)–, mejorar las condiciones de trabajo y la formación del profesor no garantiza mejorar su condición social, puesto que un alto estatus para un grupo profesional es otorgado por la sociedad y alcanzarlo en cierto modo –afirma– depende de las condiciones sociales y los valores culturales en alza en un momento determinado. Por poner un ejemplo, si el conocimiento es considerado un valor de estima social indudablemente contribuirá a mejorar la imagen social del profesor. Es cierto, finalmente, que las instituciones educativas no escolares como son los medios de comunicación y las instituciones culturales, entre otras, juegan también un papel importante en la imagen social del profesor.

3.5. La formación del profesorado y las etapas por las que transcurre su vida profesional

En general los modelos formativos dirigidos al profesorado orientan sus objetivos y sus acciones a suplir carencias y déficit del profesor al margen de sus vidas y su sentir. *"Hay profesiones, como la educativa en primer lugar, donde lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional"* (Bolívar y otros, 1999, 13). Necesariamente repercutirá tanto en su modo de enseñar como en el modo de gestionar su propia carrera profesional. Comprender cómo vive y siente su oficio el profesor en el curso de su carrera profesional, es decir, el tipo de compromiso, el nivel de satisfacción, su implicación personal, permitirá orientar de manera más adecuada y oportuna las acciones formativas y de desarrollo profesional que se le puedan ofrecer.

En la formación del profesor hay que tener en cuenta muchos factores importantes. Entre otros cabe destacar la etapa de la carrera profesional en la que se encuentra el profesor. Las fases o ciclos de vida de los profesores –explica Antonio Bolívar y su grupo de investigación– se ha constituido como un área de investigación propia. Entre las diversas líneas de investigación desarrolladas al respecto, seguidamente se presta atención al modelo de fases en la carrera profesional de los profesores propuesto por Huberman (Bolívar y otros, 1999, 26-62). Es un modelo centrado fundamentalmente en los años de experiencia docente más que en la edad del profesor.

Este modelo consta de siete fases. Las tres primeras son bastante parecidas en la mayoría de profesores, en cambio las cuatro restantes son más variadas según el profesor. Estas siete fases se describen brevemente a continuación siguiendo la exposición que hace de ellas A. Bolívar y colaboradores:

1) ***Exploración*** (0 a 3 años de experiencia): Corresponde al inicio en la profesión. Este período se caracteriza por el descubrimiento del oficio y por la necesidad de sobrevivir ante las dificultades que comporta la complejidad del trabajo docente.

2) ***Estabilización*** (4 a 6 años de experiencia): En esta fase el profesor trata de mejorar sus técnicas y habilidades y adquirir una cierta maestría en la enseñanza.

3) ***Experimentación/Diversificación*** (7 a 24 años de experiencia): Tras la fase de *estabilización*, en esta tercera fase las trayectorias individuales de los profesores varían. Si bien unos profesores tratan de comprometerse completamente con el trabajo docente, otros, ante los problemas y dificultades que impiden trabajar satisfactoriamente en las aulas, buscan una salida profesional en los cargos directivos o en los puestos de coordinación.

4) ***Replanteamiento*** (entre los 15 y 25 años de experiencia y entre los 35 y 45 años de edad): No todos los profesores pasan por esta fase, fase en la que la rutina en el trabajo y la desilusión están presentes en el sentir del profesor. El profesor carece de expectativas en su trabajo profesional y se cuestiona su profesión. Establecer balan-

© WK Educación

ce del trabajo realizado genera en algunos profesores una gran insatisfacción, por el contrario a otros les hará sentir que el esfuerzo ha valido la pena.

5) ***Serenidad y distancia afectiva*** (entre los 44 y 45 años de edad): El profesor pierde el ímpetu de momentos anteriores, se hace más reflexivo y aparece más distendido y menos preocupado con los problemas de la clase; a su vez crece la distancia afectiva con sus alumnos.

6) ***Conservadurismo y queja*** (entre los 50 y 60 años de edad): Se caracteriza por la rigidez y el dogmatismo del profesor, la resistencia a las innovaciones y la nostalgia al pasado. Ante los cambios que se proponen, el profesor, escéptico, protesta y se queja continuamente. Es la fase conservadora que puede vivirse con serenidad o con cierta amargura.

7) ***Eclipse de la expansión: contracción y descompromiso*** (final de la carrera profesional): Es un período de ralentización, de desimplicación en el trabajo. La energía y el entusiasmo del profesor se muestran declinantes.

El estudio de las etapas por las que transcurre la vida profesional del docente hace pensar en la necesidad de una formación continua diferencial según el saber y la fase en la que se encuentre el profesor. Una formación que esté atenta al desarrollo personal y profesional actual del profesor, que no silencie sus saberes y experiencias profesionales y que no se limite únicamente a ser un medio instrumental para poner en práctica unos cambios planificados, esto es, una reforma educativa. En definitiva, frente a un enfoque instrumental de la formación se aboga por un enfoque constructivista en el que el saber y experiencia del profesor adquiridos a lo largo de su carrera profesional, junto con su reflexión, contribuyan al proceso de su desarrollo personal y profesional (Bolívar y otros, 1999, 101-107).

En la misma línea, cabe destacar que los profesionales de la educación ejercen diversos tipos de funciones a lo largo de su vida profesional: docencia, coordinación, organización de centros escolares, investigación. Es lógico pensar que cada una de estas funciones, distintas y a su vez complementarias, requiera una formación específica. *"Se destacan especialmente las tareas de administración y gestión de la enseñanza en las que cada vez más se hallan comprometidos los profesores, tareas para las que no se han preparado"* (Montero, 1987, 136).

3.6. Conclusión

La formación del profesorado de Secundaria ha despertado un interés creciente en los últimos años. Este interés queda reflejado en los múltiples encuentros, seminarios y congresos que abordan el tema, así como en la abundante bibliografía existente al respecto. Sin embargo, estas manifestaciones citadas no parecen correspondidas a nivel institucional. La formación inicial del profesor de Secundaria institucionalmente se lle-

va a cabo a través de un curso postgrado ubicado en la Universidad, al margen de cualquier licenciatura. *"Las enseñanzas de formación inicial se consideran, en la mayor parte de las universidades, como terreno de nadie, y se gestionan al margen de los Departamentos Universitarios y Áreas de Conocimiento"* (Rico y otros, 1997, 18).

Al tratar sobre la formación del profesorado de Secundaria está claro que al profesor, para desempeñar su tarea educativa, no le basta con dominar los contenidos de la materia que imparte, necesita además el conocimiento de otros muchos contenidos de índole diversa: pedagógico, didáctico, organizativo, relacional, metodológico, evaluador, legislativo, etc.

Por otra parte, la formación del profesorado se contempla como un proceso diferenciado principalmente en dos etapas sucesivas: una etapa de formación inicial destinada a proporcionar al profesor novel los conocimientos y recursos necesarios para desempeñar su tarea docente, y una etapa de formación continua destinada fundamentalmente a la especialización en funciones y al desarrollo personal y profesional. Aunque la formación es importante en ambas etapas, es cierto que muchos de los hábitos, actitudes y expectativas del profesor que guiarán su actividad profesional a lo largo de su carrera profesional son adquiridos en los primeros años de profesión. Por ello merece la pena prestar atención, en particular, a este período inicial.

El período que corresponde al primer empleo en la docencia es denominado por algunos autores "choque con la realidad". Se caracteriza por el descubrimiento que hace el profesor de la profesión docente, es decir, en este período el profesor descubre paulatinamente en qué consiste y qué comporta realmente su profesión. Paralelamente debe ir resolviendo un conjunto de situaciones diferentes y a la vez nuevas con los recursos profesionales adquiridos hasta entonces. Es necesariamente un período de aprendizaje. Las preocupaciones del profesor principiante giran en torno a dudas y vacilaciones respecto a su competencia profesional, a la aceptación y reconocimiento de su labor por la comunidad escolar y a su capacidad de relación con sus alumnos y el dominio de la materia que imparte (Vonk, Veenman, Coates y Thoresen en Hijano del Río y otros, 1991, 59-63).

El fin último de la formación del profesorado se orienta hacia su mejora como profesional de la enseñanza, en el sentido de actualizar los contenidos de la materia que se imparte, aplicar nuevas metodologías didácticas y avances científicos, y conocer la normativa acorde con la legislación escolar vigente. Sin embargo, *"con la inclusión de la 'educación en valores' en los contenidos curriculares surge un nuevo campo de preparación en la formación de profesores"* (Sierra, 1999, 79).

En cuanto a las cualidades que debe poseer el buen profesor, hace ya tiempo –afirma el profesor Esteve– que se tiene la evidencia de que el éxito en la enseñanza depende en gran medida de sus capacidades relacionales más que de sus capacidades intelectuales, y desde antiguo se considera la madurez como uno de los requisitos indispensables para el ejercicio de la docencia (Esteve, 1997, 54). Sin embargo, es interesante destacar que al investigar sobre la situación actual de la formación del pro-

© WK Educación

fesorado se observa con frecuencia que se habla más de su formación intelectual y de *habilidades* necesarias para dominar la práctica de la enseñanza que de su formación humana.

En el capítulo anterior se ha visto que educar consiste en ayudar a desarrollar y perfeccionar las facultades intelectuales y morales del educando, transmitiéndole unos conocimientos y unos valores humanos y morales, por lo tanto, al abordar el tema de la formación del profesorado parece lógico pensar que deba prestarse atención tanto a cómo desarrollar en el maestro sus habilidades para la enseñanza y sus cualidades intelectuales como al desarrollo de sus cualidades éticas, es decir, podría decirse que la formación del profesorado para que sea completa es preciso que abarque una formación intelectual y una formación humana.

Asimismo se ha visto en páginas anteriores que la relación de autoridad es la vía propia de la relación educativa. La autoridad en educación conlleva el reconocimiento del saber y de las cualidades del profesor. Tener autoridad va acompañado de un prestigio logrado por los conocimientos y por las obras del profesor, que dimanan de su formación. Así pues, del saber del profesor y de su comportamiento dentro y fuera del aula, es decir, de su formación tanto en el ámbito intelectual como en el humano deriva su autoridad (Sierra, 1999, 87). Autoridad del profesor que, como se ha señalado, hace posible el aprendizaje y el crecimiento del alumno.

Llama la atención en la bibliografía sobre la formación del profesorado consultada la escasa atención que se presta a la formación del profesor en relación a su autoridad. Obviamente esto contrasta notablemente con la creciente preocupación por la disciplina y la falta de autoridad del profesorado, expresada en repetidas ocasiones por los miembros de la comunidad educativa y por la sociedad en general. El capítulo siguiente está dedicado en particular al estudio de la formación del profesorado en autoridad.

Capítulo IV

La formación de los profesores en autoridad

El objetivo de este capítulo es presentar un estudio de la noción de autoridad desde una perspectiva didáctica, esto es, en la dinámica de la clase y del aula. Se ha visto en páginas anteriores la necesidad de que los profesores mantengan una relación de autoridad con sus alumnos para desempeñar su tarea docente, y se ha descrito por qué se caracteriza esta relación. Hay profesores que piensan que esta relación de autoridad entre el profesor y el alumno es innecesaria cuando el profesor tiene un dominio de los contenidos y conoce unas buenas estrategias para su enseñanza. Este pensamiento suele presentarse, sobre todo, poco antes de iniciarse en la profesión docente o en sus comienzos. Otros profesores consideran que la autoridad es incompatible con la educación alegando que la autoridad del profesor y la libertad del alumno, imprescindible en su educación, son excluyentes. No podemos olvidarnos de aquellos profesores que están convencidos de la necesidad de la autoridad en su tarea educativa, pero no saben cómo ejercerla. *"La autoridad se tiene y se adquiere. Hay personas a las que por su carácter les resulta muy sencillo ejercitar la autoridad con sus alumnos. Para otros, sin embargo, constituye una verdadera dificultad"* (Mañú, 1998, 102).

No hay duda de que todos los profesores quieren que en sus aulas reine un clima de orden, de serenidad y de respeto mutuo, que les permita transmitir a los alumnos unos conocimientos, que probablemente a ellos les entusiasman, y lograr así que sus alumnos los aprendan. Ninguno desea tener que violentarse para conseguir la obediencia de sus alumnos, aunque sabe que en ocasiones deberá hacerlo. Cualquier profesor no sólo debe transmitir esos conocimientos, sino que además debe ayudar a crecer a sus alumnos con sus consejos e informarles de todo aquello que sea necesario

para su crecimiento personal. El profesor y cada alumno en particular, como cualquier ser humano, tienen la necesidad de dar afecto y de recibirlo. A los alumnos hay que quererles para ayudarles.

El afecto del alumno hacia el profesor y el reconocimiento de su saber se manifiestan en el respeto hacia su persona, la valoración de su tarea y la confianza efectiva en sus palabras y en sus actuaciones. Este tipo de relación entre el profesor que sabe y enseña, aconseja e informa, y sus alumnos que le reconocen su saber y aprenden, cuando se consigue no muere fuera del aula, sino que permanece más allá de ella.

En ocasiones al profesor no le resulta fácil establecer su autoridad por presentársele distintos tipos de dificultades. En algunos casos estas dificultades guardan relación con ciertas situaciones originadas por cambios reformistas establecidos por el sistema educativo. En otros casos están relacionadas con la actitud adoptada por la familia ante la educación de sus hijos adolescentes y ante el colegio. Y en otros casos estas dificultades están relacionadas con la actitud del mismo profesor ante su propio trabajo.

Todas estas consideraciones dan paso al capítulo cuarto. En él en primer lugar se centrará la atención en la situación de los profesores de Secundaria ante diversos cambios educativos establecidos por las sucesivas leyes que han definido el sistema educativo de nuestro país en las últimas décadas (apartado 1), señalando qué problemas y qué dificultades han tenido para ejercer la autoridad. A continuación se presta atención a la actitud de los padres ante la educación de sus hijos (apartado 2) y a la actitud del profesor ante su propio trabajo (apartado 3). Finalmente, se ofrece una propuesta para la formación del profesorado en autoridad (apartado 4). Esta formación, por supuesto, no se refiere a los contenidos de las materias que se van a impartir en las aulas, aprendidos en la Universidad, sino a otros aspectos de la profesión docente para los que de ordinario no capacita la formación universitaria y cuya carencia imposibilita la tarea educativa, o la hace tan difícil, incluso tan dolorosa para quien intenta ejercerla, que en algunos casos le lleva al abandono de la profesión.

1. SITUACIÓN ACTUAL DEL PROFESOR ANTE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS REFORMISTAS

En este primer apartado pretendemos describir, bajo distintos aspectos, la situación en la que se encuentran los profesores de Secundaria ante diversos cambios educativos instaurados en nuestro país por las sucesivas leyes que han definido el sistema educativo en las últimas décadas, señalando cómo influye esta situación en la actitud del profesor y en la práctica docente y, en consecuencia, en el ejercicio de la autoridad del profesor.

© WK Educación

La aprobación de la LOGSE (1990) abrió una nueva etapa en el proceso de cambio del sistema educativo denominada *aplicación de la reforma*. Una etapa en la que se llevaron a la práctica decisiones previamente adoptadas y que ha permitido comprobar, de manera efectiva, su viabilidad y su mayor o menor acierto. A su vez, ha permitido contemplar una serie de consecuencias, no siempre previstas, de estas decisiones que en algunos casos han generado problemas y dificultades que en cierto modo explican la oposición a esos cambios por parte de un sector de profesores. Esta etapa se prolongó con la aprobación de la LOCE (2002), considerada la reforma de la reforma, o como prefieren llamarla algunos autores, la contrarreforma. La nueva Ley Orgánica de Educación (2006), aunque integra diversos aspectos recogidos en las leyes que la han precedido, abre un nuevo panorama de cambios y modificaciones que incrementan la incertidumbre del profesorado, reacio por inercia al menos a los repetidos cambios.

Los tres objetivos básicos de la reforma de 1990 –la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, la reordenación del sistema educativo con el establecimiento de nuevas etapas y la calidad de la enseñanza– convirtieron la aplicación de la reforma en un proceso de cambio que afectó no sólo a aspectos cualitativos y cuantitativos del sistema educativo, sino también a la profesión docente (Alanís y otros, 2003, 71-77).

Uno de los principios introducidos por la reforma educativa de 1990 lo constituye la exigencia y la necesidad de construir aprendizajes significativos, es decir, aquellos que parten de una información o de un conocimiento previo, que ya se tenía. Para que un aprendizaje sea significativo tiene que cumplir unas condiciones:

1) Que sea lógico y coherente.

2) Que permita la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir.

3) Que sea funcional, esto es, útil al aprendiz.

4) Que se sirva de la memoria comprensiva, contrapuesta a la memoria repetitiva o mecánica. Adoptar este principio educativo comporta que el currículum sea abierto, es decir, no independiente de la realidad educativa concreta –barrio, ciudad, entorno natural–, sino que debe dar importancia y tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y las características de su entorno social y cultural. Este modelo de currículum, sin lugar a dudas, exige al profesor una mayor cualificación. Un currículum abierto queda definido por las altas instancias educativas de un país, pero exige, a la vez, una concreción por parte de los profesores. En este sentido, puede decirse que el profesor deja de ser un simple aplicador de un programa oficial y un simple transmisor de conocimientos (Blanch, 2000, 47-55).

El profesor de Secundaria se encuentra inmerso en un proceso de reforma educativa desde 1990, que indudablemente –como se ha indicado– ha influido en su actividad profesional y en su sentir particular. *"La LOGSE* –afirmaba Marchesi– *supone, sin duda, una mayor exigencia para los profesores de Secundaria y una dificultad añadida a su trabajo"* (Marchesi, 2000a, 99). Este proceso de transformación educativa ha supuesto un cambio de rol muy importante en el profesor. Este cambio reside fundamentalmente en que el profesor debe centrar prioritariamente su atención en cada alumno en particular más que en los conocimientos que se imparten en el aula. Por otra parte, el aprendizaje de procedimientos, es decir, enseñar a aplicar o a utilizar lo aprendido se ha convertido en un objetivo fundamental educativo. Esta enseñanza no centrada exclusivamente en el aprendizaje de conceptos requiere estrategias concretas en el aula. *"No son métodos que se improvisan. Exigen una preparación cuidadosa y una gran habilidad para organizar el trabajo en el aula por parte del profesor"* (Marchesi, 2000a, 109).

Ante un cambio reformista no es suficiente un simple reciclaje, es decir, la sustitución de unas técnicas por otras, de unos libros de texto por otros. Un cambio reformista no puede contentarse con modificaciones superficiales, mecánicas y terminológicas, sino que precisa una formación del profesorado que permita la auténtica renovación de la práctica docente que pretende el sistema educativo, y una actitud, por parte del profesor, de comprensión y aceptación de los cambios propuestos que le vincule e implique en esos cambios. Por consiguiente, podría decirse que es preciso propiciar las condiciones necesarias que promuevan actitudes favorables hacia todo cambio educativo al que se aspire.

1.1. La actitud del profesor ante los cambios educativos reformistas

Refiriéndose a cómo la reforma de 1990 cambió la práctica profesional de los docentes, Sebastián Rodríguez Martín resalta la importancia que tiene la actitud del profesor ante los cambios propuestos más que las orientaciones legislativas, órdenes o decretos. Muy acertadamente afirma que: *"es en el día a día de la vida del centro donde realmente se encarnan los principios educativos (...) Para transformar se requiere una actitud y no un decreto"* (Rodríguez Martín, 2000, 161).

Respecto a esta cuestión, Mª Pilar Núñez señala la existencia de una cierta actitud de oposición del profesorado, en particular del profesorado de Secundaria, ante las sucesivas innovaciones del sistema educativo. Los argumentos que alegan los profesores para validar su postura los describe del siguiente modo:

> *"La ESO supone una bajada del nivel de los contenidos, un cambio sustancial en la consideración personal y social que de los propios docentes se tiene (de expertos a generalistas), un aumento del número y la complejidad de las tareas que han de realizar y para las que no están preparados, la aparición de nuevos órganos en el centro, etc."* (Núñez, 1998, 425).

© WK Educación

En su opinión, un factor que en cierto modo explica esta actitud de oposición es que la transformación reformista *"se ha hecho sin tener en cuenta al profesorado, ignorando a quienes son los verdaderos agentes del cambio, obviando que en el profesorado está la principal clave del cambio y la única posibilidad de que éste sea real"* (Núñez, 1998, 425).

En esta misma línea, José Ignacio Rivas deja claro que los cambios reformistas no deben dejar al margen al profesor, sino todo lo contrario. De este modo al profesor le será posible identificarse con el modelo de docente que se le presenta. Parafraseando a MacLure, Rivas escribe:

> *"Las reformas educativas tendrían más éxito si en lugar de plantearse desde postulados académicos y administrativos tuvieran más en cuenta el trabajo que realmente hacen los docentes y sus peculiares puntos de vista, sus expectativas, sus sentimientos y emociones"* (Rivas y otros, 2000, 140).

La calidad de la enseñanza pasa indudablemente por la calidad del profesor. Rodríguez Martín advierte al respecto que:

> *"Toda renovación de la enseñanza debe apostar por el crecimiento profesional de los docentes como requerimiento insoslayable, y que las distintas reformas, ya más centradas en la calidad y la comprensión de los procesos, ya más centradas en criterios eficientistas, deben revalorizar al profesor como piedra angular del cambio"* (Rodríguez Martín, 2000, 160-161).

Hay que admitir que los cambios curriculares y de estrategias docentes, así como las deficiencias de formación en psicopedagogía –en particular cuando se pretende aplicar una metodología que responda a la diversidad– y la gran burocratización del sistema educativo han suscitado en el profesor una actitud de recelo e inseguridad ante los cambios reformistas. *"Muchos de estos problemas remiten en último término a la formación del profesorado, o por ser más precisos, a cómo contempla esta formación el sistema educativo"* (Núñez, 1998, 425). Una vez más cabe destacar el papel clave que tiene la formación del profesorado en la competencia profesional del docente y en su sentir particular.

Por su parte, F. Javier Merchán (Merchán, 2003, 72-77) –citando la tesis de Julia Varela– destaca el peso que los psicólogos y la psicología tuvo en el nuevo diseño curricular de la reforma de 1990 y la repercusión que ha tenido en la práctica docente y en la identidad profesional del profesor. Según Merchán, la reforma, inspirada en pedagogías psicológicas[1], pretendía un cambio en la dinámica del aula que reconvertiría significativamente el papel del profesor. Merchán, citando a Varela, escribe,

1. Según Varela –explica Merchán– este tipo de pedagogías están centradas en el alumno y dan mucha importancia a los procedimientos y a la adquisición de capacidades de razonamiento, creación y comunicación.

> *"Los profesores, sometidos a las prescripciones técnicas de los psicólogos escolares, son cada vez menos una autoridad de saber –legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen– y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores"* (Varela, 1991, 65-71, Merchán, 2003, 74).

En opinión de Merchán, la reforma impulsaba al experto en pedagogía frente al experto en conocimientos académicos. En consecuencia, la práctica docente se convertía en una actividad más ligada al conocimiento didáctico que al conocimiento disciplinar, con la consiguiente pérdida de importancia de los contenidos frente a lo metodológico. La actitud de gran parte del profesorado –explica Merchán– fue de rechazo a esta nueva identidad profesional y de reafirmación de la imagen de la profesión docente como una actividad unida al conocimiento académico.

> *"El rechazo de la mayor parte de profesores y profesoras al estilo docente impulsado desde el aparato reformista, se basaba en su incapacidad para responder a los problemas prácticos con los que se enfrentaban en la clase, y les conducía a reivindicar el conocimiento académico frente al conocimiento pedagógico como seña de la identidad profesional (…). Los profesores, en cierto sentido, consideraban esta nueva situación como un descenso en la escala social"* (Merchán, 2003, 75-76).

Por poner un ejemplo, uno de los problemas a los que el profesor tenía que hacer frente era el del gobierno de la clase. La gran mayoría de los alumnos no estaban preparados para la nueva dinámica del aula que proponía la reforma.

Finalmente, merece la pena destacar que las ideas educativas, tanto si proceden de una reforma educativa como si han surgido del propio profesor, no son por sí mismas garante de innovación, sino que son las actitudes de compromiso con esas ideas las que determinan y conducen al cambio pretendido (Rodríguez Martín, 2000, 163).

1.2. La atención a la diversidad y el profesor

Es lógico pensar que una enseñanza de calidad no ha de valorar únicamente el volumen de recursos, medios o especialistas, sino también las posibilidades de acceso y adaptación del currículum de manera que responda a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, es decir, tiene que poder responder positivamente a la diversidad del alumnado y considerar que las diferencias individuales son algo natural y espontáneo. Este planteamiento sólo es posible si se respeta la individualidad del alumno (Pascual y Pérez, 1998, 251).

© WK Educación

> *"La diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas (…). Es un hecho empírico comprobable desde el sentido común, antes de ser una constatación del pensamiento científico, que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros"* (Gimeno Sacristán, 2000, 13-14).

A nivel teórico estos planteamientos se aceptan de forma generalizada. Sin embargo, a la hora de llevar a la práctica la atención a la diversidad del aula, el profesor se encuentra con serias dificultades. Dificultades motivadas –entre otras causas– por la falta de técnicas y métodos adecuados para hacerla posible (Pérez, 2000, 92).

El gran reto de los cambios educativos reformistas de los últimos años en nuestro país es la atención a la diversidad, es decir, enseñar en la misma aula a alumnos con intereses y capacidades muy distintas, incluso de un nivel socio-cultural muy distinto. En particular, *"el reto reside en tratar educativamente y hacer formativas las diferencias"* (Giné, 2000, 37). Se trata de atender a la diversidad de capacidades, motivaciones y expectativas, a la diversidad cultural y social.

> *"Históricamente, la atención a poblaciones consideradas diferentes, ha pasado de un planteamiento asistencial a la educabilidad, en un primer momento segregada y, posteriormente, a la educación integradora. Recientemente desde la normalización educativa, se ha propuesto ir más allá, pasar de la integración a la inclusión, con el consiguiente tratamiento de la diversidad en la escuela y en el aula"* (Jodar y Moreno, 1998, 227).

Este enfoque ha de posibilitar la participación del alumnado diferente no sólo en las actividades complementarias y segregadas fuera del aula, sino también en el grupo colectivo sin que aparezca la discriminación, el menosprecio o una cierta actitud de incomodidad (Jodar y Moreno, 1998, 27).

La primera medida tomada de atención a la diversidad fueron las adaptaciones curriculares, es decir, la modificación de determinados elementos del currículo a los alumnos que presentan simples dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales graves y permanentes. Esta medida fue complementada con una oferta de materias optativas que permite reforzar conocimientos o profundizar en ellos. Estas medidas en modo alguno renuncian a que cada alumno en particular pueda llegar a aprender lo más posible (Marchesi y Martín, 1998, 462-463 y 343).

Atender a la diversidad de los alumnos de manera que las diferencias no se conviertan en desigualdades supone un esfuerzo añadido no sólo para el profesor, sino también para el centro escolar. La atención a la diversidad en muchos casos requiere unos recursos adicionales, concretados en profesores de refuerzo y psicopedagogos. Este apoyo suplementario no siempre ha llegado a las escuelas con la prontitud deseada, y esta difícil tarea ha recaído, sin esta ayuda, en el profesor de Secundaria.

La elaboración de adaptaciones curriculares –anteriormente citadas– es una de las tareas que la atención a la diversidad ha exigido al profesor. Merece la pena destacar la reflexión de Ciriaco Uriarte al respecto:

> *"El procedimiento para enseñar una destreza nueva pasa, en primer lugar, por la observación de cómo la realiza un experto, y en un segundo momento, por la realización por el aprendiz de la nueva tarea pero monitorizada por el experto. ¿Se ha hecho así? ¿Existen los denominados expertos? La respuesta es negativa y por tanto vemos que la reforma, además de tener un problema estructural de diseño, tiene otro en relación a la forma en que se ha realizado su implantación"* (Uriarte, 2003, 170).

Así pues, la atención a la diversidad exige, por una parte, más recursos y una buena organización del centro, y por otra, unos profesores más preparados y motivados. La falta de preparación para la atención a la diversidad es realmente una de las mayores dificultades para alcanzar este objetivo fundamental del sistema educativo. El profesor precisa una formación que parta de la experiencia de los profesores y que tenga en cuenta las condiciones reales en las que el profesor debe llevar a la práctica lo que ha aprendido. En muchos casos la organización del centro docente no ha puesto al profesor en situación de éxito, pues se le ha exigido una tarea nueva y muy difícil, atender a la diversidad, sin darle los medios necesarios para realizarla, lo cual es imposible hacerlo de manera competente sin una preparación. Esto ha provocado en el profesor una profunda desmotivación y ha repercutido negativamente en su prestigio profesional.

1.3. La ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza y el profesor

Como se ha indicado anteriormente, los cambios reformistas acaecidos en los últimos años han conllevado diversos cambios estructurales, cambios que inciden especialmente en la etapa de educación secundaria. Entre otros cabe destacar la prolongación en dos años más de escolarización obligatoria.

Uno de los argumentos principales empleados para llevar a cabo este cambio fue *"el convencimiento de que la extensión de la educación básica, frente a una especialización más temprana, abre más posibilidades a los alumnos para enfrentarse a la sociedad"* (Marchesi y Martín, 1998, 442).

La extensión de dos años de la educación básica obligatoria no puede entenderse como una mera permanencia suplementaria de los adolescentes en la escuela. En consecuencia, esta ampliación de la escolaridad debe ir acompañada de nuevas metodologías educativas y nuevos contenidos en los programas de las distintas materias. De lo contrario, podría agravar los problemas de abandono y fracaso escolar (Marchesi y Martín, 1998, 443).

© WK Educación

No puede obviarse el fracaso escolar de un porcentaje de nuestros alumnos. Sin embargo, la escolarización de estos alumnos puede considerarse un éxito en el sentido de que aunque su nivel educativo sea bajo, antes de la ampliación de la escolaridad obligatoria no tenían ningún nivel. Por consiguiente, puede decirse que la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años ha supuesto una mejora en la educación de nuestro país. Pero también ha conducido a que en las aulas de Secundaria se encuentren algunos alumnos que no quieren estudiar, permaneciendo en la escuela de forma obligada, sin ninguna motivación. La actitud de estos alumnos ha dificultado de un modo importante la tarea del profesor, ocasionando en algunos casos serios problemas de disciplina a los que el profesor ha tenido que hacer frente. En consecuencia, puede decirse que la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza ha originado algunos efectos contrarios a los deseados. Es cierto que en la enseñanza secundaria obligatoria *"algunos conflictos que antes se producían fuera del marco escolar, ahora ocurren en las aulas"* (Girona, 1998, 17).

A. Sommermeyer y C. Duval señalaron hace años que trabajo y disciplina están muy vinculados, es decir, cuando los alumnos se sienten interesados y quieren aprender, ya no se tropieza –en el aula– con los problemas de disciplina, puesto que lo único que hay es un trabajo a realizar (Sommermeyer y Duval, 1973, 79-80).

Merece la pena destacar que la extensión de la escolaridad obligatoria ha transformado la educación selectiva –que existía en nuestro país– en una educación general, con la consiguiente ruptura de la imagen del profesor de Secundaria centrado en los conocimientos académicos que daban acceso a la enseñanza universitaria. Asimismo, la ampliación de la educación obligatoria ha supuesto un cambio importante en la relación educativa alumno-profesor. El profesor como auténtico guía intelectual y el alumno que quiere aprender han dado paso a un profesor con un grupo heterogéneo de alumnos entre los que se incluyen algunos que manifiestan abiertamente que no quieren estar en el aula y se sienten obligados por la ley.

1.4. La heterogeneidad en las aulas y el profesor

La integración de alumnos con necesidades educativas muy diversas y la ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años han originado una gran heterogeneidad en las aulas. El aumento de la heterogeneidad del alumnado requiere del profesor la difícil tarea de adaptar su acción docente a una gran diversidad de intereses, capacidades y necesidades, lo que supone un indudable esfuerzo por parte del profesor y un buen conocimiento de todos sus alumnos. A su vez, hace necesario ampliar la formación psicopedagógica del profesor, formación que apenas ha recibido en su formación inicial.

La heterogeneidad en el aula crea distintos niveles en el grupo de alumnos. Esto no sólo hace que la preparación de las clases sea más difícil y por lo tanto requiera más tiempo, sino que además los alumnos menos motivados y menos preparados alteran el proceso de enseñanza-aprendizaje que intenta llevar a cabo el profesor. Ante alumnos sin ganas de aprender el profesor advierte que *"antes que nada es preciso trabajar una serie de objetivos, al margen de las materias escolares, que son prioritarios y sin los cuales es inviable cualquier enseñanza"* (Aloy, 1998, 10).

Ciertamente la agrupación heterogénea de alumnos es un modelo más difícil, y que exige más recursos, que el agrupamiento homogéneo. Para Marchesi, es la alternativa más igualitaria pero también la más difícil. Desde esta perspectiva –Marchesi– advierte que:

> *"Existe el riesgo de que tanta dificultad pueda echar por tierra la pretendida igualdad. Este es el dilema en el que se encuentra la educación secundaria en España: si la exigencia de igualdad no está deteriorando la calidad (bajando el nivel en la terminología popular)"* (Marchesi, 2000a, 53).

En este contexto, no puede obviarse que frecuentemente los profesores se quejan de la falta de tiempo para preparar las materias escolares. Sin duda, en muchas ocasiones, esa falta de tiempo es una dificultad para el profesor. El horario lectivo de un profesor siempre debería tener en cuenta las dificultades que planteen sus alumnos, y en consecuencia la heterogeneidad real existente en el aula. A veces esto no es así.

Otra dificultad para el profesor relacionada con los grupos heterogéneos de alumnos es la evaluación. La evaluación que debe llevarse a cabo en una situación de heterogeneidad tiene que ser acorde con una enseñanza diversificada, por lo tanto requerirá un conocimiento profundo del alumno, de sus capacidades, intereses y necesidades. Es preciso subrayar que la viabilidad para llevar a cabo una evaluación de este tipo, una vez más, estará muy relacionada con los recursos personales y materiales del centro escolar. Por poner un ejemplo, una ratio profesor/alumno elevada hace más escasa la relación profesor-alumno, y en consecuencia dificulta ese conocimiento del alumno por parte del profesor, conocimiento necesario para realizar una evaluación apropiada y correcta.

La falta de formación para saber adaptar la acción docente a la creciente heterogeneidad en las aulas y la falta de preparación y de medios para atender a la diversidad dificultan que surja entre el profesor y el alumno una relación de autoridad. Son circunstancias estas que entorpecen la actuación del profesor de tal manera que influyen negativamente en su prestigio profesional, uno de los pilares en que se apoya la autoridad del profesor.

Es cierto que todo cambio educativo tiene lugar en las aulas y los verdaderos artífices de una renovación pedagógica son los profesores. Sin embargo, parece que no se han hecho los esfuerzos suficientes para implicar a la mayoría del profesorado

© WK Educación

en los cambios educativos reformistas de los últimos años, *"no se ha llegado al gran público del profesorado"*. La formación en general del profesorado y en particular la preparación del profesorado para abordar los cambios educativos que promueven las reformas no pueden reducirse únicamente a un acto de voluntarismo, ni ser el resultado de la autoexigencia de profesionales vocacionales, sino que los distintos estamentos responsables de la educación han de velar por la competencia de sus profesionales y hacerla posible (Blanch, 2000, 179-180).

1.5. Consideraciones finales

En este breve y último apartado se han querido citar algunas dificultades que se presentan al profesor, que son externas al sistema educativo y que en cierto modo condicionan su aplicación y eficacia, y en consecuencia influyen en su tarea. En particular se centra la atención en dos cambios socio-culturales que condicionan negativamente la actividad docente y el rendimiento académico de los alumnos. Estos cambios se refieren a la mentalidad y a los hábitos de la población estudiantil.

Desde hace al menos una década –escribe Antonio Viñao– *"han llegado a las aulas un buen número de alumnos con una mente conformada desde la infancia por la publicidad, la televisión y los videojuegos"* (Viñao, 2003, 61). Se trata –explica Viñao– de mentes poco habituadas al esfuerzo y a la atención prolongada sobre un mismo tema, mentes con una menor capacidad de concentración y una mayor dispersión. Esto supone para el profesor otra dificultad añadida a su tarea educativa, dificultad que consiste en enseñar sin conectar o llegar al alumno.

El segundo aspecto externo al sistema educativo que condiciona su actividad y funcionamiento son los hábitos y ritmos de vida de los jóvenes. Las salidas nocturnas, el consumo de alcohol, por poner un ejemplo, ocasionan inasistencias, somnolencias o problemas de atención en las aulas. Estos comportamientos indudablemente dificultan la tarea del profesor.

2. LA ACTITUD DE LOS PADRES ANTE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

En este apartado queremos mostrar otro tipo de dificultades que se presentan al profesor para ejercer la autoridad con sus alumnos, dificultades que están relacionadas con la actitud de los padres ante la educación y el colegio de sus hijos adolescentes. Primeramente centraremos la atención en la importancia de la participación de los padres en el centro escolar. En segundo lugar abordaremos la repercusión que el estilo educativo familiar tiene en la escuela, y en consecuencia en el quehacer diario del profesor, y en particular en la relación profesor-alumno.

Una característica del sistema educativo vigente es la participación de los miembros de la comunidad educativa, padres, profesores y alumnos, en la actividad y el gobierno de los centros escolares. Esta participación, relacionada directamente con la calidad de la enseñanza, es entendida no sólo como un derecho, sino también como un deber. Es lógico pensar que la eficacia de esta participación vaya unida al conocimiento en profundidad que los padres, profesores y alumnos tengan sobre los cauces adecuados para cada cuestión, y las competencias, tareas y responsabilidades de cada uno de ellos en particular.

Una buena participación debe dar cabida a las sugerencias, opiniones, iniciativas y puntos de vista en las cuestiones que puedan aportarlos, de cada uno de los miembros de la comunidad escolar. La participación, en general, es aceptada y valorada positivamente, siempre que vaya acompañada de un clima de confianza y cordialidad y unas actitudes de flexibilidad, tolerancia y respeto mutuo.

> *"Participar es tomar parte, comprometerse, colaborar, implicarse y muchas otras cosas, pero no tiene nada que ver con autoritarismo, imposición, repetición, pérdida de tiempo, rivalidad, corporativismo, intromisión…"* (Fernández Prada, 2003, 49)

Vale la pena destacar que los padres y los alumnos son dos sectores de la comunidad escolar que, tradicionalmente, no han tenido una gran participación en la gestión de los centros de enseñanza. La gestión y la toma de decisiones escolares correspondía, generalmente, a los profesionales de la educación: los profesores, los directores de los centros docentes y la Administración (Aguado y otros, 1988, 4-5). En particular, si se tienen en cuenta los porcentajes de participación de los diferentes estamentos de la comunidad escolar –padres, profesores y alumnos– se observa que los padres son los que presentan las cuotas más bajas de participación en la elección de representantes del Consejo Escolar, órgano de participación que incluye a los padres, profesores y alumnos, y en el que confluyen y se canalizan las decisiones de la comunidad escolar (Bardisa, 1995, 128).

2.1. La relación del centro escolar con los padres

La escuela y la familia son dos colectivos que teóricamente persiguen el mismo objetivo, objetivo que podría resumirse *"en el buen funcionamiento del centro más allá de los intereses de particulares, con la finalidad última del beneficio de los alumnos"* (Fernández Prada, 2003, 49).

Obviamente, trabajar de forma coordinada y complementaria facilita a ambos colectivos el trabajo orientado al logro de ese objetivo común. No obstante, la relación escuela-familia no siempre ha sido lo suficientemente satisfactoria. Algunos autores –según Cesc Notó y Mª Dolors Rubio– atribuyen a la evolución del papel social que ha tenido la educación a lo largo de la historia, como una de las causas, en-

© WK Educación

tre otras, que dificultan esta relación. Al principio –explican Notó y Rubio– la educación era una tarea compartida por toda la comunidad. Se trataba de integrar a cada individuo en la comunidad a la que pertenecía para que desempeñase su función específica por el bien propio y el de toda la comunidad. Posteriormente la educación se encargó a una institución con el objetivo de que ésta instruyera al educando en aquellos conocimientos que la familia no poseía, pero sí completaba. Últimamente la tarea educativa ha sido delegada en la escuela. La escuela debe instruir y formar buenos ciudadanos. La institución escolar deja de ser una ayuda que complementa la tarea educativa de los padres y se convierte, equivocadamente, en una institución que les sustituye. De ahí que a la escuela se le atribuyan responsabilidades no siempre propias de ella (Notó y Rubio, 2003, 130-131).

En España, a partir de la década de los treinta, con un carácter claramente de apoyo a la tarea educativa organizada y dirigida por los centros docentes, surgieron, de forma más o menos organizada, las primeras asociaciones de padres de alumnos. Estas instituciones familiares educativas "tienen como objetivo fundamental favorecer la cooperación entre la escuela y la familia en todas las cuestiones comunes que afectan a la educación de los niños y de los jóvenes". En 1970 la Ley General de Educación recogió ya las aspiraciones de la familia en este campo, ratificó el derecho de los padres a intervenir en la educación de sus hijos y estimuló la creación de las oportunas asociaciones en favor de este derecho (Carrascosa, 1979, 235-237).

Los padres y las madres pueden impulsar un modelo más participativo de escuela, en particular presentándose en las elecciones a miembros del Consejo Escolar, y aceptando formar parte en las juntas directivas de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) o colaborando en sus acciones. Para llevar a cabo eficazmente estas tareas de apoyo a la escuela y de colaboración con ella no basta una actitud voluntarista, sino que es preciso una formación para la gestión escolar dirigida a los padres y que contribuya a una participación efectiva (Chazarra, 1995, 168).

La comunicación entre la escuela y las familias, en particular el intercambio de información entre ambos colectivos facilita su conocimiento mutuo, esto es, la tarea educativa que la escuela realiza y el estilo educativo imperante en la familia. Este conocimiento mutuo, por lo que respecta a los padres, genera en ellos confianza y agradecimiento y es en este clima cuando puede surgir la colaboración optima entre escuela y familia (Escayola, 2003, 77). A su vez, si los padres conocen y están convencidos de los objetivos que pretende el profesorado, parece lógico pensar que el rendimiento escolar alcanzado por sus hijos sea superior.

La escuela dispone de distintos procedimientos para intercambiar información con las familias: boletines de calificaciones escolares, revista del centro, notas escritas para las familias, entrevistas personales con los padres de los alumnos, reuniones grupales con los padres del curso, nivel, o etapa, según sea el tamaño del centro escolar. Merece la pena destacar que es importante que las familias reciban información completa, buena y menos buena, sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, y además que la reciban de manera frecuente, es decir, no sólo cuando ocurran cosas singula-

res que frecuentemente son conflictivas (Notó y Rubio, 2003, 132-133). En estos encuentros los padres esperan recibir información sobre el nivel escolar de su hijo y sobre la vida de éste en la escuela, así como consejos con los que puedan mejorar su tarea formativa. Desde esta perspectiva Francisco Álvarez escribe:

> *"Los padres deben ser informados adecuadamente de la evolución de sus hijos en materia educativa y asesorados convenientemente en todos aquellos temas que puedan facilitar o ayudar a la tarea educadora como padres, con el fin de que la escuela se prolongue en el hogar"* (Álvarez, 1983, 16).

Las relaciones entre la escuela y la familia suelen ser de dos maneras: a través de un *trato informal* o mediante una *relación más formal*. Las relaciones informales generalmente se establecen en las fiestas de la escuela y en las entradas y salidas de la misma. Sirven para mantener una relación cordial, fluida e intercambiar una información puntual, pero no son un buen instrumento para tratar aspectos fundamentales, más profundos, sobre la educación del niño o adolescente. Las reuniones grupales de clase y las entrevistas personales constituyen el modo más frecuente de establecer con las familias una relación más formal y más profunda.

Es difícil pensar en una buena educación sin una clara y apropiada participación de los padres. Cuando las vías de comunicación escuela-familia se desarrollan de forma adecuada propician una efectiva participación de los padres en la escuela. Por lo tanto, es preciso reflexionar, con una cierta periodicidad, sobre el desarrollo y la efectividad de estos canales de comunicación y así evitar tensiones o incomprensiones que indudablemente deterioran la relación escuela-familia y en consecuencia hacen difícil la participación de las familias en la escuela (Vila, 2003, 34-36).

2.2. La participación de los padres en la escuela

La educación de los niños y los jóvenes se desarrolla en tres ámbitos concretos, la familia, la escuela y la sociedad. Sin embargo, los primeros responsables, insustituibles, de la educación de los hijos son sus padres, es decir, la familia es la primera y fundamental responsable de la educación de sus hijos. La misión de la escuela y en concreto la de los profesores es colaborar, mediante su trabajo profesional, en esta tarea, es decir, ayudar a los padres en la educación de sus hijos. En este sentido, puede decirse *"que el colegio, de algún modo, es una extensión del ámbito familiar"* (Cardona, 1990, 40).

> *"El apoyo que significa ante la mente y la voluntad de los chicos, este hecho de ver unidos a padres y maestros en las mismas metas, y en un lenguaje similar o idéntico, alrededor de ese "modelo suficientemente pluralista, e inequívocamente compartido" refuerza la autoridad moral –y formal– para ejercer sus tareas de responsables y promotores del proceso educativo"* (Labaké, 1997, 54).

© WK Educación

Si los padres abdican de su deber educativo, por egoísmo, por ignorancia, por exceso de trabajo fuera del hogar o por cualquier otra causa, entonces surge una grave dificultad para que los profesores puedan realizar la misión que les corresponde y no puede hablarse de colaboración. En este caso el profesor tiene una doble tarea: educar a los padres como educadores y educar a los hijos.

> *"La colaboración familia y colegio es absolutamente necesaria en razón de que la misma persona es hijo en la familia y alumno en el colegio, de donde los influjos que reciba en una u otra entidad pueden reforzarse u obstaculizarse mutuamente"* (Fomento de Centros de Enseñanza, 1980, 79).

Por consiguiente, es lógico pensar en la necesidad de que la familia y la escuela coincidan en el modelo educativo que desarrollan, y en consecuencia participen en un mismo proyecto educativo.

Como se ha indicado anteriormente, los padres tienen el derecho y el deber de participar en la actividad y el gobierno de los centros escolares. Se trata de una participación tanto en los aspectos económicos de la escuela, como en su organización y gestión. Algunos padres limitan su participación a la elección del centro escolar, desentendiéndose en cierto modo de la acción del colegio; o dicho de otro modo, dan por cumplido su deber llevando a sus hijos a un buen colegio y se despreocupan del resto. Por su parte, en relación a esta cuestión Carlos Cardona advierte muy acertadamente sobre la función subsidiaria de la escuela, que en modo alguno es sustitutiva de la responsabilidad educativa de los padres: *"Los padres son responsables de lo que el colegio haga con sus hijos, en cuanto que el colegio cumple una función subsidiaria, por encargo de los padres y según su recta y formada conciencia"* (Cardona, 1990, 40).

La participación de los padres en los centros escolares de sus hijos puede darse por distintas vías: a través del Consejo Escolar, mediante las Asociaciones de Padres de Alumnos, a través de reuniones que el centro convoque para los padres, siendo miembros de posibles comisiones que existan en el centro escolar, o sencillamente aportando sugerencias o propuestas al centro escolar.

Por otra parte, la representación de los padres en los órganos de gestión del sistema educativo tiene lugar a diferentes niveles: a nivel nacional a través del Consejo Escolar del Estado; a nivel intermedio mediante el Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma y el Consejo Escolar municipal, y a nivel de centro escolar mediante el Consejo Escolar del centro. Asimismo, además, los padres están representados a nivel nacional a través de sus *confederaciones nacionales*[2] que representan a las asociaciones de padres.

2. Tres confederaciones nacionales representan a las asociaciones de padres: la CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Padres de Alumnos) de carácter confesional, la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) de carácter laico, y la COFAPA (Confederación de Madres y Padres de Alumnos) que representa la escuela concertada laica y privada no concertada. A su vez, las asociaciones de padres están representadas a nivel de Comunidad Autónoma a través de sus respectivas confederaciones.

2.3. La difícil tarea de participar

Los padres, como se ha dicho, son los principales responsables de la educación de sus hijos y los más interesados en ella. La participación de los padres en la gestión de los centros docentes les permitirá influir sobre ella y ejercer mejor su propia responsabilidad educadora. Sin embargo, según el estudio de Mariano Fernández Enguita, el grado de participación de los padres en la gestión de los centros de enseñanza es bajo, sus competencias son escasas, su efectividad es débil, y su aceptación por parte de los demás sectores de la comunidad escolar es pobre y a menudo rechazada (Fernández Enguita, 1993, 108-119).

Un motivo, entre otros, de esta situación en la vida de los centros, según Mariano Fernández Enguita, podría ser la escasa confianza que los padres tienen en la acción de las Asociaciones de Padres de Alumnos o del Consejo Escolar. También es cierto, lamentablemente, que existe un problema de desinterés por parte de algunos padres. Esta actitud –explica Fernández Enguita– *"debilita la posición de los padres en general y frente a los profesores en particular"* (Fernández Enguita, 1993, 110), incluso conduce a que se cuestione la presencia de los padres en el Consejo Escolar. En cualquier caso, los que participan lo hacen por el interés que les suscita la educación de sus hijos, sin querer rehuir los problemas que puedan presentarse. *"La participación vendría a marcar la diferencia entre la instrucción y la formación, o entre la enseñanza y la educación"* (Fernández Enguita, 1993, 113).

La participación de los padres en la escuela aparece no sólo como un derecho y un deber, sino también como un acto voluntario, que requiere una motivación personal. Por poner un ejemplo, en ocasiones la decisión de participar ha tenido su origen en algún incidente escolar en el que la madre o el padre han estado implicados.

Por último, cabe señalar algunas condiciones que propician que se produzca una participación adecuada. En primer lugar, la igualdad entre los diferentes miembros del grupo; en segundo lugar, la información para que no se bloqueen los cauces de participación; y en último término, el diálogo, más que la votación, como la manera más eficaz de encarar la solución de los problemas que suelen aparecer, y para resolver los conflictos que puedan surgir (García López y Delgado, 1995, 260).

2.4. Relación entre educación familiar y logro escolar

Escuela y familia constituyen dos ambientes particularmente relevantes para el niño y el adolescente. Lo que ocurre en la escuela y en la familia con frecuencia se superpone afectando a la conducta del joven en edad escolar. Según Gonzalo Musito, José Mª Román y Enrique Gracia, numerosas investigaciones sobre la relación entre el ambiente familiar y el éxito escolar concluyen que *"la calidad de la interacción de los padres con los hijos es de especial importancia para el éxito escolar"*

© WK Educación

(Musito y otros, 1988, 161-166)[3]. En particular, se constata que el apoyo y el afecto familiar influyen positivamente en el logro escolar del alumno. Sin embargo, en un clima familiar positivo, los hijos pueden no beneficiarse si permanecen poco tiempo con la familia. En este sentido, afirman que, en cuanto a la cantidad de interacción, aquellos jóvenes que permanecen más tiempo con sus padres obtienen mejores logros que los que por el contrario mantienen una relación más escasa. Evidentemente, no se trata simplemente de estar con los hijos, sino que se trata de que ese tiempo que se les dedica sea verdaderamente formativo para ellos.

El estudio realizado por los autores citados anteriormente –Musito, Román y Gracia–, basado en diversas investigaciones sobre las relaciones padres-hijos, pone de relieve la relación entre la disciplina familiar y el rendimiento académico de los hijos. Factores como el control y la coerción parentales tienen un papel determinante en el rendimiento escolar del alumno.

En cuanto a la relación entre los intentos de control familiar y el rendimiento académico, es interesante destacar que se observan diferencias entre las chicas y los chicos. En el caso de los chicos el apoyo parental es decisivo para que esta relación se dé en un sentido u otro. Los autores anteriormente citados afirman que

> *"para las chicas, cuanto mayor es el intento de control parental, mayor es el rendimiento académico, y para los chicos, cuanto menores son los intentos de control, mayor es el logro académico, siempre que el apoyo sea alto, mientras que si el apoyo parental es bajo, a mayor intento de control menor es el rendimiento académico"* (Musito y otros, 1988, 164).

A su vez, cabe señalar la alta relación existente entre la disciplina basada en los razonamientos y el rendimiento escolar. Se observa –según Musito, Román y Gracia– que cuanto más emplean los padres el razonamiento con sus hijos, mejor es el rendimiento académico de éstos.

2.5. El estilo educativo de los padres y la tarea del docente

Como se ha indicado en páginas anteriores, los profesores, con su tarea profesional, ayudan a los padres a cumplir con su deber de educar a los hijos. Sin embargo, no puede obviarse que la primera educación se recibe en el seno familiar y que la escuela, y en particular la tarea del profesor, no son ajenas a lo que acontece en la familia del educando y al estilo educativo que se desarrolla en ella. Por consiguiente, se puede pensar con toda razón que la tarea profesional de los docentes puede convertirse en algo muy difícil si la actitud de los padres ante la educación de sus hijos y el estilo educativo que practican no son adecuados.

3. Ver en el capítulo 8 de este libro la relación de investigaciones consultadas por estos autores.

Como se verá a continuación, el permisivismo y el autoritarismo son estilos educativos que dificultan el quehacer profesional del profesor, entorpecen su labor y repercuten negativamente en su prestigio profesional. Es importante subrayar que el desprestigio del profesor conlleva la pérdida de su aceptación por parte de sus alumnos y por lo tanto dejará de influir en las convicciones personales profundas de éstos. En estas condiciones no es posible establecer una relación de autoridad, como la que se ha descrito en capítulos anteriores, entre el profesor y el alumno.

Los padres están capacitados, de modo natural, para educar a sus hijos, si bien deben procurar mejorar su formación personal de manera permanente. *"La naturaleza dota a los padres de la cualidad más importante para educar: el amor (…). Amor, autoridad, docilidad: es la clave para una educación realmente personalizada y humana"* (Cardona, 1990, 38).

Con estas palabras se quiere destacar la importancia que tiene en la educación de los hijos el afecto y el ejercicio de la autoridad de los padres, ahora bien, sin olvidar –como se verá seguidamente– la necesidad de la fortaleza de los padres para resistir situaciones dificultosas y fatigosas que surgen con frecuencia al educar a los hijos en el período de la adolescencia.

Algunos padres, ante la difícil tarea de educar a sus hijos adolescentes, edad complicada y de difícil motivación, desarrollan una educación permisiva. Les cuesta decir *no* y más aún mantenerlo, y ceden al *sí* con gran facilidad. Muchas veces esta actitud de los padres no es de abandono o dejadez, sino que es una derrota, es no saber o no poder aguantar una situación que pide mucha fortaleza y constancia. Refiriéndose a la labor educadora de los padres, Víctor García Hoz afirmaba: *"para su oficio de padres necesitan dos virtudes para obrar, autoridad y amor, y una virtud para subsistir, la paciencia, que es fortaleza para resistir"* (García Hoz, 1997, 145).

No obstante, se observa en algunos padres una cierta resistencia a ejercer la autoridad con sus hijos. Ante el miedo a ejercer la autoridad, Alfonso Ríos, profesor de Secundaria, se dirige a los padres del siguiente modo:

> *"Sugiero a los padres que no tengan miedo a ejercer la autoridad con sus hijos, a decir no a muchas de sus propuestas, especialmente en aquellos casos en que consideran que son descabelladas y por lo tanto, no son buenas para ellos –para sus hijos–. Lo más oportuno es explicarles el motivo por el que no les autorizamos a hacer lo que proponen, pero una vez explicado, nos mantenemos en la decisión tomada. Con frecuencia, los hijos se quejan de la falta de autoridad de sus padres y, cuando esto sucede realmente, estamos criando personas inseguras y sin criterio"* (Ríos, 2003, 194-195).

Ejercer la autoridad no es incompatible –sino todo lo contrario– con una educación basada en razonamientos y explicaciones a los hijos del por qué de cada exigencia, escuchando su punto de vista.

© WK Educación

Con respecto a la educación permisiva, este estilo educativo suele ir acompañado de la indiferencia de los padres ante las actitudes y conductas tanto positivas como negativas de los hijos, y de la pasividad.

> *"Es principalmente un reflejo del estado anímico de los padres; conlleva, además, un mensaje difuso de irritación o descontento respecto al hijo como persona, más que un requerimiento para que éste deje de comportarse de una forma determinada y no suele ofrecer un modelo con el que el hijo pueda identificarse e imitar"* (Musito y otros, 1988, 123).

Numerosos estudios –afirman Musito, Román y Gracia– han puesto de manifiesto la relación que existe entre una educación permisiva e indiferente, que no proporciona al hijo el apoyo emocional que necesita, y el aumento de conductas agresivas en el hogar. Conductas que los padres, llevados por su irresponsabilidad y una cierta apatía, tienden a ignorar. *"Los padres permisivos no quieren tener problemas (conflictos) con los hijos. Por eso no se oponen a sus deseos, no corrigen las malas conductas, ceden por sistema para que haya 'paz'"* (Castillo, 1991, 60).

"El permisivismo educativo –en palabras del pedagogo Gerardo Castillo– *supone, en la práctica, permitir a los hijos todo o casi todo"* (Castillo, 1991, 59), y más adelante afirma: *"equivale a la dimisión de los padres"* (Castillo, 1991, 65). Dicho de otro modo, los padres permisivos actúan con una tolerancia casi total ante conductas inadecuadas de los hijos, puesto que no pretenden formar a sus hijos, sino que aspiran simplemente a lograr una convivencia pacífica, sin conflictos de ninguna clase. *"La dimensión placentera y utilitaria de la vida predomina en ellos sobre la dimensión ética. Esta es la raíz del permisivismo educativo en muchas familias"* (Castillo, 1991, 65).

Necesariamente el permisivismo contrasta con la exigencia de la escuela y con la exigencia de cada profesor en particular. Es frecuente que los padres permisivos manifiesten su desacuerdo con la exigencia de los profesores. Consideran que el trabajo que los profesores requieren a sus hijos es excesivo, los castigos son inmerecidos y las calificaciones injustas. Esta actitud y conducta de los padres dificultan claramente la tarea educativa del docente.

Si, por el contrario, los padres desarrollan una educación autoritaria, basada en la imposición, sin ninguna clase de argumentos o explicaciones a los hijos, los efectos que producen en ellos no dejan de ser perjudiciales. *"El autoritarismo puede anular la personalidad de los hijos y dificultar el aprendizaje de la conducta autónoma y del criterio propio. En otros casos, el autoritarismo estimula formas negativas de rebeldía"* (Castillo, 1991, 60).

En consecuencia, al profesor le resulta más difícil ayudar a crecer a estos alumnos sin mandatos, suscitando en ellos la docilidad. Además –destaca Castillo–, el rechazo externo o interno que produce en los hijos una educación autoritaria suele ir

acompañado del rechazo a los valores y principios en los que se apoyan esos padres. Este rechazo podría considerarse un efecto no deseado por los padres y al mismo tiempo provocado por ellos mismos.

Finalmente, cabe destacar el estilo educativo de aquellos padres en los que se observa una protección excesiva a sus hijos.

> *"Hay proteccionismo cuando los padres se resisten a admitir el desarrollo de los hijos, a reconocer que han crecido tanto física como psíquicamente. Son padres que quieren prolongar la infancia lo máximo posible y, por tanto, la relación de dependencia de sus hijos"* (Regidor, 2001, 28).

La disminución del número de hijos en la familia y el aumento de la edad en la que se tienen los hijos han podido contribuir a esta situación que indudablemente dificulta el quehacer profesional del profesor.

2.6. Conclusión

La actitud de los padres ante la educación y ante el colegio de sus hijos, así como el estilo educativo que practican en sus hogares afectan claramente al comportamiento escolar de sus hijos, y en consecuencia a la relación profesor-alumno.

La participación de los padres en la escuela de sus hijos es contemplada en el sistema educativo actual como un derecho y como una obligación. Las tareas de los padres de apoyo a la escuela y colaboración con ella no sólo denotan el interés de los padres por la educación de sus hijos, sino que además contribuyen a que padres y profesores eduquen en una misma dirección y que los escolares, hijos en la familia y alumnos en el colegio, vean unidos a padres y profesores, con los mismos objetivos y las mismas metas. Este hecho refuerza la autoridad que padres y profesores precisan para ejercer sus tareas como responsables del proceso educativo.

Un estilo educativo caracterizado por el afecto y el apoyo de los padres, que no impone sistemáticamente, sino que cuenta con razonamientos y explicaciones a los hijos, y, además, cuenta con la exigencia debida, es el más favorecedor para el desarrollo adecuado del niño y del adolescente. En consecuencia, propiciará en el educando la conducta escolar debida, responsable y respetuosa, que a su vez influirá positivamente en la relación profesor-alumno. Por el contrario, cuando los padres utilizan predominantemente la permisividad o el autoritarismo *"los hijos parecen atribuir su conducta a fuentes externas de control"* (Musito y otros, 1988, 180), lo que impide la interiorización de actitudes o valores[4], tarea ésta que queda delegada

4. No obstante, es muy importante considerar, como se ha advertido en páginas anteriores, que el uso ocasional del poder coercitivo, especialmente cuando el niño o adolescente ha cometido una falta grave o ha tenido un comportamiento incorrecto, no tiene esos efectos negativos.

© WK Educación

en la escuela y en particular en el profesorado. En estos casos la formación a los padres es una ayuda clave en la tarea educativa del profesor.

A su vez, si se tiene en cuenta que uno de los rasgos más característicos de la adolescencia es la inseguridad y que el permisivismo suele ir acompañado de la indiferencia y pasividad de los padres, se puede pensar con toda razón que una actitud permisiva no contribuye a que el adolescente alcance la seguridad que precisa y que proporciona el sentirse aceptado incondicionalmente y querido por su familia. Por otra parte, es importante destacar que el autoritarismo puede impedir que se desarrolle la personalidad del educando, y estimular conductas negativas de rebeldía.

La permisividad y el autoritarismo de los padres les desprestigia como padres y determinan estilos educativos en la familia que inevitablemente influyen de forma negativa en la conducta escolar de los hijos. En este sentido, puede decirse que el permisivismo y el autoritarismo de los padres son estilos educativos que dificultan que surja una relación de autoridad entre el profesor y el alumno, relación basada en el reconocimiento por parte del alumno de unas cualidades morales e intelectuales de quien le educa, el profesor. Reconocimiento que llevará al alumno a seguir, con libertad y confianza, sin imposiciones de ninguna clase, las indicaciones y los consejos del profesor porque éste sabe más y es mejor.

3. ACTITUDES DEL PROFESOR ANTE SU PROPIO TRABAJO

Este apartado está dedicado al estudio de la profesión docente. En particular se pretende mostrar la importancia que tiene la actitud del profesor ante su propio trabajo para ser un hombre o una mujer con autoridad ante sus alumnos. En primer lugar, se tratará de mostrar en qué consiste y qué comporta la profesión docente, destacando las cualidades y actitudes más importantes que todo profesor debe poseer para desempeñar acertadamente, con la autoridad que precisa, su tarea educativa. En segundo lugar, se aspira a presentar algunas dificultades con las que se encuentra el profesor, que impiden, o por lo menos dificultan, que su actitud ante su quehacer profesional sea adecuada y propicia para un buen ejercicio de la profesión docente. Asimismo se ofrecen unas primeras pautas para que el profesor adquiera la autoridad que requiere su actividad profesional.

3.1. La profesión docente

Si bien existe una gran relación entre el concepto de trabajo y el de profesión, ambos conceptos no son sinónimos. Toda profesión es trabajo, en cambio no todo trabajo es profesión. Parece no haber un consenso entre los sociólogos para definir lo que es una profesión. Sin embargo, el concepto de profesión tal como se entiende hoy

día está restringido a la realización de algún tipo de trabajo, y se relaciona con la especialización y división del trabajo, la distribución de servicios y con la actividad económica de la sociedad. Por otra parte, cualquier profesión, señala Daniel J. Ruiz, se caracteriza por dos rasgos: *el perfeccionamiento propio* de la persona como tal, a través del ejercicio de la actividad que desempeña, y *el servicio social* con el cual está relacionada toda profesión, y en particular la profesión docente (Ruíz, 1988, 141).

Es interesante detenerse, aunque sea muy brevemente, en la evolución del concepto de profesión en el transcurso de los años. El concepto original de profesión guarda relación con la profesión clerical. *"Antes de 1500, por profesión se entendía siempre hacerse religioso, es decir, un candidato siguiendo un llamamiento interior por parte de Dios, asumía una nueva vida dentro de una orden monacal"* (Wanjiru, 1995, 162).

A partir del siglo XVI el concepto de profesión adquirió un significado distinto. Perdió su alcance ascético aunque perduró en él ciertas reminiscencias religiosas: la vocación, el servicio a los demás, la renuncia a intereses personales, quedaron implícitos en la noción de profesión. Poco a poco fue adquiriendo un cariz más secular y científico, hasta llegar a secularizarse.

"La profesión del educador –escribe Christine Wanjiru–*, consiste en 'trabajar' en la formación del hombre, y colaborar en orden al surgimiento de la personalidad humana"* (Wanjiru, 1995, 41). En este sentido la educación es entendida como un proceso en el que el hombre ayuda a otros hombres a lograr su propia humanización, es decir, le ayuda a hacerse hombre. En consecuencia, la profesión docente tiene como propia la formación de la persona como ser humano.

> *"El objetivo último de un profesor* –escribe José Manuel Esteve– *es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que les rodea y a encontrar un lugar propio en el mundo que les rodea"* (Esteve, 2003, 227).

A su vez –advierte Wanjiru–, ser un profesional en una actividad determinada, ya sea en la actividad educativa o en cualquier otra, conlleva poseer aquellos atributos que exige la naturaleza de toda profesión. Estos atributos son:

1) ***Conocimiento***, esto es, conocer en qué consiste esa actividad y sus fines propios, y poseer los conocimientos precisos que reclama y exige su práctica.

2) ***Llamamiento***, entendido como una inclinación personal hacia una actividad particular.

3) ***Aptitud***, es decir, un conjunto de disposiciones, capacidades y habilidades personales que facilitan a una persona la práctica de esa actividad.

Ser un buen profesor requiere aprender a amar y a ejercer la profesión, y esforzarse por ser una persona con unas cualidades determinadas: la veracidad, la alegría,

© WK Educación

la honradez, la comprensión, la fiabilidad, la lealtad, por citar algunas. Cualquier profesional, y el profesor no es una excepción, debe encontrar un sentido a su trabajo y tener un montón de razones para hacerlo bien. Al buen profesor –explica Georges Gusdorf– *"le gusta su profesión, en la que encuentra no sólo la forma de ganar la vida, sino una razón de ser"* (Gusdorf, 1969, 63). La conducta del profesor vendrá determinada por la finalidad que se proponga, el bien que pretenda conseguir con su profesión y el modo de entender su deber. Por su parte, José Luis González-Simancas, refiriéndose a la actuación del profesor, escribe:

> *"Importa más su modo de ser –sus convicciones, sus valores y sus actitudes de fondo– que su modo de hacer. Su actuación depende prioritariamente de la* ***personalidad*** *y sólo secundariamente de la* ***competencia técnica****"* (González-Simancas, 2003, 14).

Según Wolfgang Brezinka –destaca Wanjiru–, las normas generales que deben regir la profesión docente giran alrededor de conocer los deberes de la profesión, el dominio de su materia, y *"el esfuerzo personal por adquirir aquellas cualidades de carácter que son necesarias para llevar a cabo (…) sus deberes profesionales"* (Wanjiru, 1995, 74). El profesor ha de saber que sólo conseguirá enseñar unas determinadas cualidades si antes de enseñarlas él las vive. Por eso puede decirse que la profesión docente exige mucho a la persona, tanto unos conocimientos determinados como unas actitudes, habilidades y comportamientos concretos.

Por otra parte, Christopher Winch estima que para ser un profesor efectivo, no es suficiente el domino de la materia que imparte y un reconocimiento social y legal de su rol, sino que además es imprescindible que el profesor posea una habilidades relacionadas particularmente con la capacidad de captar la atención del alumno y ganar su lealtad (Winch, 1998, 259). La profesión docente no puede reducirse únicamente a la transmisión de unos conocimientos. Esto además de imposible es muy pobre y poco atractivo. El trabajo del profesor es mucho más amplio. Consiste en educar: educar la voluntad, educar el carácter y además educar el intelecto. Este modo de enfocar la profesión docente conduce a no fragmentar lo que debe ser una misma función, es decir, conduce a no dividir la tarea docente en instruir o enseñar por una parte y educar por otra.

Al estudiar la función del profesor es necesario señalar, además, la importancia de combinar el saber de la materia que se enseña con el saber pedagógico. Dicho en otras palabras, para desempeñar la función que le es propia, y ser un profesional competente, al profesor no le basta ser poseedor de unos conocimientos, ni siquiera ser un experto en la disciplina que imparte. Ser un buen profesor exige además un saber pedagógico. La observación de la falta de competencia pedagógica o comunicativa en algunos profesores lleva a rechazar la convicción de quien sostiene que cualquier persona con una preparación basada únicamente en una formación académica puede ejercer de profesor. Por el contrario, el pedagogo que es sólo pedagogo, un especialista en procesos educativos,

> *"sin alguna disciplina académica concreta a la que dedicarse, queda relegado en la mayoría de los casos a tratamientos diagnósticos de casos marginales, o a la elaboración abstracta de más teorías sobre la educación, sin posibilidad de su práctica. Por decirlo de otra manera, este tipo de pedagogo no es profesor, en el sentido común del término en la educación formal. (…) No es su lugar el aula, enseñando asignaturas tales como biología, matemáticas, o filosofía"* (Wanjiru, 1995, 221).

Por lo tanto, es requisito para todo profesor tener unos conocimientos pedagógicos además del dominio de su disciplina académica. Así pues, ser un profesional competente requiere al profesor tener unos conocimientos de contenido científico o humanístico, según sea su campo de especialización, unos conocimientos pedagógicos, y unas aptitudes, habilidades, o destrezas determinadas. Sin embargo, Pedro S. de Vicente escribe:

> *"Lo que importa no es sólo que el profesor domine un abanico más o menos amplio de destrezas docentes, sino también que se encuentre capacitado para decidir cuál o cuáles serán las más adecuadas en cada situación"* (Vicente, 1993, 155).

Como advierte Albert Jacquard, *"no se trata de descubrir 'trucos' sino de vivir con los alumnos. Uno debe dejarse atrapar por sus miradas y mirarles a los ojos. Cuando se está delante de una clase, uno debe ser capaz de adaptarse, de entregarse"* (Jacquard y otros, 2004, 67).

Carles Monereo y otros autores –siguiendo la tradición de Dewey– destacan la importancia de formar al profesor para ser un aprendiz de su propio aprendizaje, es decir, un aprendiz de su materia con el propósito de que el profesor tenga conocimiento sobre lo que aprende, cómo lo aprende, y, sobre todo, cuándo y con qué objetivo utilizará el contenido de lo aprendido. En consecuencia, el profesor, como enseñante de su materia, cuando decida utilizar un procedimiento de aprendizaje no lo hará de una manera aleatoria, sino con un propósito y un objetivo determinados, y será capaz de poder explicar a sus alumnos el valor y la utilización del procedimiento utilizado. Aprender de su propio aprendizaje permitirá al profesor transferir y utilizar posteriormente este conocimiento en sus actividades docentes (Monereo y otros, 1997, 53-61).

De entre las tareas propias del quehacer profesional del profesor es interesante también detenerse en el papel que el profesor desempeña en el proceso del desarrollo del currículo, destacando su papel mediador. El profesor media, elabora e interpreta las propuestas curriculares, actúa como guía y facilitador del aprendizaje, es decir, el papel del profesor debe entenderse como el de un *agente activo* más que como el de un *ejecutor* de un proyecto diseñado por expertos.

> *"Los profesores desde esta perspectiva son profesionales críticos, con capacidad de análisis y diagnóstico organizativo, que trabajan junto a otros profesionales (equipos de apoyo, asesores, etc.) en el desarrollo de un clima*

© WK Educación

escolar que permita su desarrollo profesional, y que contribuya a mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos" (Marcelo, 1995, 62).

Por descontado, además del conocimiento de los contenidos de la materia que imparte, y los conocimientos sobre pedagogía y sobre el currículo, el profesor necesariamente precisa del conocimiento sobre sus alumnos y del entorno educativo en el que trabaja. En este punto no debe olvidarse que *"los conocimientos del profesor incluyen su experiencia práctica sobre cómo y cuándo actuar en las diversas situaciones que se dan en el aula"* (Regan y otros, 2002, 60).

Una de las vías por la que el profesor educa a sus alumnos y no sólo instruye en unos conocimientos, es a través de su talante personal, su facilidad de comunicación y su capacidad de amor y de diálogo con los alumnos. Cualidades humanas, naturales o adquiridas, que el alumno admira y a través de las cuales puede aprender cosas más valiosas para él que el contenido que pueda ofrecerle un buen libro de texto.

El trabajo del profesor conlleva tratar personas, el amor a los educandos es lo que en último término da sentido al servicio que supone la profesión docente. Por eso, para educar es imprescindible querer al alumno, sin buscar recompensas afectivas, sin buscar el beneficio propio, y sin olvidar que la profesión docente requiere dar más que recibir. El profesor busca el bien del alumno y *"su mayor bien consiste en ser querido"*. Querer a los alumnos quiere decir, *"entregarse a ellos generosamente en su beneficio, y respetarlos"* (Wanjiru, 1995, 281).

No cabe duda alguna de que el afecto del profesor a los alumnos tiene una repercusión grande en el éxito y fracaso escolar. Cuando el alumno *"logra conquistar la estima del maestro esto le sirve como fuerza para exigirse en el propio cultivo"* (Wanjiru, 1995, 280). El profesor tiene que saber querer y, además, enseñar a querer. Enseñar a querer no tanto con discursos sobre el amor, sino con la propia vida, sabiendo aceptar a cada persona como es y queriéndola tal como es. Para esto es necesario primero conocer a las personas (Wanjiru, 1995, 275-276). Este conocimiento conlleva una intimidad, consciente o no, pero en cualquier caso esa intimidad hay que respetarla. El profesor muchas veces se convierte en depositario de confidencias de sus alumnos, lo que le obliga a guardar el secreto profesional como garante del respeto a su intimidad (Wanjiru, 1995, 280-281).

3.2. Las actitudes del profesor

Las convicciones del profesor respecto a los fines de su profesión y el modo de entender su deber determinan la forma de darse de los profesores y también las actitudes ante su tarea profesional. Esas convicciones son en parte las que convertirán a un biólogo, economista, filósofo, etc., en un profesor.

Conocer bien la finalidad de la profesión docente permitirá lograr el fin que le corresponde por su propia naturaleza. Se sigue de ahí que conocer y comprender bien las tareas que corresponden al profesor será progresar en su práctica profesional y, en consecuencia, poner al profesor en condiciones de que ame su profesión.

El profesor aprende su profesión tanto por medio de su experiencia como por la enseñanza. Quizá el dato más importante a resaltar aquí es *la disposición de aprender* que requiere todo aprendizaje y que en consecuencia precisa el profesor. En efecto, se trata de aprender la profesión. Ahora bien, el buen aprendiz aprende no sólo de los libros, publicaciones científicas, etc., sino, además, de otros profesores. Estar bien dispuesto a aprender significa dejarse decir las cosas, y escuchar cuidadosamente a quien enseña.

Es conveniente recordar que en educación nunca se acaba de aprender, es decir, no hay dos casos iguales, ya que las personas cambian y las circunstancias también. En este punto, parece de interés insistir de nuevo en la importancia de la formación permanente en la vida profesional del profesor, una formación enfocada no sólo a la actualización de los conocimientos adquiridos en la Universidad y a la mejora del propio currículum, sino también a la mejora del ejercicio de la profesión con el objetivo de poder ayudar mejor a los educandos. Esta formación a su vez no puede prescindir de los cambios habidos en la sociedad, particularmente en la estructura y en la dinámica de las familias, y en el ámbito científico y tecnológico.

Efectivamente, el profesor, para realizar bien su labor educativa y no simplemente tener éxito, precisa una formación inicial y después continuarla. Esta formación de ordinario se adquiere mediante lecturas, asistiendo a cursos, seminarios, jornadas, etc., organizados por distintas instituciones. Existen cursos de perfeccionamiento que cubren las necesidades de la formación continua del profesorado en lo que se refiere a la materia que imparte en el aula. Sin embargo, como Beatriz Sierra advierte,

> *"para la formación en los 'valores fundamentales que deben regir toda la vida' del educando el único curso de perfeccionamiento posible es la coherencia de la propia vida con los principios y valores que la dignifican y le dan sentido"* (Sierra, 1999, 81).

En su opinión, la mejor estrategia para enseñar esos valores es la coherencia entre lo que vive el profesor y lo que enseña. Sierra resalta la importancia del ejemplo del profesor dentro y fuera del aula, señalando que éste *"ha de nutrirse de un interés constante por su formación intelectual y humana"* (Sierra, 1999, 87). El ejemplo del profesor –explica– no sólo repercute en la mejora del alumno, sino también en la mejora y el perfeccionamiento del profesor.

"El profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla" (Savater, 2000, 123), sin agobiar ni impresionar al alumno. Ha de ser capaz de facilitar a sus alumnos *"actividades cuidadosamente orientadas en un ambiente de aprendizaje rico y estimulante"* (García Llamas, 1999, 35).

© WK Educación

Hay profesores que por naturaleza son buenos comunicadores, son amenos, motivan y explican con claridad y orden. Ponen tanto entusiasmo en su tarea que logran comunicar ilusión a sus alumnos. Pero de ordinario, alcanzar el modo de que cada alumno aprenda lo que es capaz de aprender y entusiasmarle en su aprendizaje requiere mucho esfuerzo por parte del profesor y, además, un trabajo personal intenso tanto en el aula como fuera de ella. De hecho, el profesor tiene que convencerse de que, por supuesto, es muy difícil dar bien una clase si ésta no se ha preparado a conciencia.

> *"El trabajo del profesor abarca pues un tiempo de formación, de preparación, de organización y planificación, de presencia delante del alumno, de corrección y evaluación y, en definitiva, de reflexión personal"* (Imbernón, 2001, 41).

3.3. Algunas consideraciones sobre el profesor, la práctica profesional educativa y la autoridad

Es necesario que el profesor conozca en qué consiste y qué abarca la profesión docente. Tiene que convencerse de que esta profesión, sin compensaciones llamativas, merece la pena. La grandeza de esta profesión reside en que el profesor no trabaja con cosas, sino con personas, y que a través de su trabajo contribuye a su humanización, al desarrollo de su personalidad humana, a su mejora personal. *"Su carácter de servicio a la sociedad (…), le viene dado desde su propia esencia"* (Wanjiru, 1995, 292-293). En este sentido, vale la pena subrayar que el saber del profesor y su trabajo realizado correctamente no sólo revierten favorablemente en el educando, sino que además contribuyen a la propia mejora personal del profesor.

La paciencia y la prudencia son dos cualidades necesarias en el profesor, es decir, son dos virtudes pilares que apoyan la práctica docente y que, en consecuencia, el profesor debe cultivar. Actuar con paciencia supone saber esperar, pues todo proceso de mejora requiere tiempo. *"Paciencia, en educación, es sinónimo de constancia y visión de futuro a la hora de esperar resultados"* (Meilán, 2001, 44). Conducirse con prudencia significa para el profesor saber encontrar la manera y el mejor momento para ayudar al alumno.

Aunque parezca obvio, el profesor, para ejercer la autoridad, debe tener claro su concepto y comprender por qué es imprescindible en educación. Como se vio en páginas anteriores, la autoridad tiene como fundamento un acto de reconocimiento, y no de sumisión. Se reconoce un saber, una competencia en la otra persona y, en consecuencia, su parecer y opinión están por encima de los propios. Por eso, como se dijo, la autoridad no se otorga, ni se delega, sino que se adquiere. Tener autoridad implica saber juzgar y saber querer, y supone confianza y respeto, es decir, creer y fiarse de lo que otro dice. Para ello se precisa por un lado sabiduría, y por el otro vera-

cidad. El profesor, si quiere educar, ante todo debe amar la verdad, su descubrimiento, y su reconocimiento tanto a través de la palabra, oral o escrita, como del ejemplo. *"Incumbe por tanto a todo docente auténtico ser custodia y defensor de la verdad en todas sus dimensiones"* (Wanjiru, 1995, 272).

Wanjiru se detiene en la noción de *autoridad profesional* cuando se refiere en particular a la autoridad del profesor. La *autoridad profesional* del profesor se fundamenta en el trabajo bien hecho, es decir, *"en la preparación científica, en el vasto y profundo conocimiento de los temas, en su exposición y en el modo de trabajar"* (Wanjiru, 1995, 276). La *autoridad profesional* reclama al profesor lealtad hacia sus superiores y espíritu de servicio para con los alumnos. Es una autoridad ejemplar, en el sentido de que exige al profesor que viva la verdad que enseña o debe enseñar. *"El profesional que tiene esta autoridad (…) es una persona competente y veraz"* (Wanjiru, 1995, 276).

El respeto del profesor hacia los alumnos comporta tratarles y presentarse ante ellos con la debida dignidad. El profesor que carece de respeto hacia sus alumnos probablemente será rechazado como *maestro*. En este sentido puede decirse que hay maneras de ser y modos de comportarse del profesor que favorecen más que otros que surja una relación de autoridad entre él y sus alumnos. Estas maneras y modos se reflejan en cómo se dirige el profesor a sus alumnos y el trato que les da, en el atuendo personal del profesor, en la coherencia que muestra entre lo que dice y lo que vive, y en la sinceridad y la justicia que se respiran en sus actuaciones.

> *"La credibilidad de los maestros ante el grupo está inextricablemente ligada a la coherencia y justicia que muestren en su trato con los alumnos, tanto en cuanto a personas como en cuanto a grupo. (…) Cuando las relaciones entre el alumno y maestro no son buenas, los alumnos aluden con frecuencia a su sensación de que el maestro es "injusto" o no actúa siempre de la misma manera con determinados alumnos o ante ciertas conductas. En consecuencia, (…) es fundamental que los maestros posean estas cualidades y, tan importante como esto, que las demuestren en su trato cotidiano con los alumnos"* (Ainscow y otros, 2001, 38).

Un profesor de Secundaria difícilmente podrá educar a sus alumnos ejerciendo la autoridad, si no conoce cómo es un adolescente, es decir, qué le interesa, cómo se siente y cómo reacciona ante determinadas actuaciones de los demás y determinadas circunstancias. Los adolescentes normalmente experimentan alguna ambivalencia, tienen ciertos sentimientos contradictorios y en consecuencia alternan de vez en cuando la conducta madura con la infantil.

> *"Un día pueden asumir toda la responsabilidad a la hora de resolver una situación difícil, y al día siguiente puede que, impotentes, se dirijan a sus padres en busca de soluciones a problemas muy sencillos. Quizá en algunas ocasiones muestren un sorprendente buen criterio y una gran sensatez, mientras que otras veces actúan de forma impulsiva y sin consideración hacia los demás.*

© WK Educación

Estos vaivenes bruscos en la aparente madurez no reflejan fluctuaciones en las capacidades básicas de autonomía del joven; simplemente son testimonio de la típica alternancia adolescente entre el deseo de llegar a ser un adulto y el de seguir siendo un niño" (Gervilla, 2000, 191).

Es importante saber que los adolescentes son muy frágiles, por lo tanto necesitan mucha ayuda de los adultos. Reclaman una atención cordial constante. El profesor debe evitar la indiferencia ante cualquier alumno y procurar con cada uno de ellos un trato siempre regular, coherente, sin sorpresas ni desconciertos. En esta línea, cabe señalar la importancia que tiene saber escuchar a los alumnos, de modo que éstos sientan que el profesor es sensible a lo que ellos, los alumnos, dicen. Aunque idealizan a las personas, los adolescentes tienen un fuerte espíritu crítico y no toleran una actuación arbitraria. Un adolescente no sólo admite la exigencia afectuosa y asequible, sino que la desea y la quiere. Únicamente manifiestan su intimidad cuando encuentran confianza. Vale la pena subrayar que desarrollar la confianza mutua entre el profesor y el alumno es compatible con la autoridad si no se pretende establecer una relación de igualdad, que nunca puede existir entre el profesor y el alumno porque no son iguales educativamente hablando. Alfonso Ríos escribe de manera clara sobre la relación de confianza entre profesores y alumnos:

"Que alguien confíe en mí es algo que me exige esfuerzo constante, responsabilidad y un programa de vida coherente que me haga acreedor de tal confianza, porque es algo que tengo que ganarme día a día y no algo que se da ni se tiene por herencia. (…) Confiar en los alumnos o que los alumnos tengan confianza con el profesor, no significa algo caótico, desordenado, lugar en el que cada alumno hace lo que le apetece, incluido faltar al respeto al profesor" (Ríos, 2003, 20-21).

La confianza tiene un papel básico en la tarea educadora del profesor, especialmente cuando se trata de educar a adolescentes. Ante la inseguridad propia de la adolescencia, la confianza permite dialogar, escuchar, comprender, perdonar, querer el bien, actuar con naturalidad, tener adónde ir. El profesor con autoridad se siente seguro, y en consecuencia consigue más fácilmente la confianza de sus alumnos, jóvenes adolescentes que necesitan apoyarse en alguien que les dé seguridad (Mota y Crespillo, 2003, 80), tanto en el ámbito afectivo como en la búsqueda y realización de un proyecto personal de vida.

3.4. Dificultades con las que se encuentra el profesor

Ciertamente el profesor se encuentra en su quehacer profesional con dificultades que inevitablemente influyen en la actitud ante su trabajo y en consecuencia en la relación con sus alumnos. Una de las mayores dificultades que puede presentársele es el desconocimiento de la profesión y de lo que supone su ejercicio con adolescentes.

En particular, conocer la profesión docente requiere una formación específica sobre las funciones que el profesor ha de ejercer en su vida profesional. A grandes rasgos estas funciones se pueden agrupar en tres tipos: funciones que tiene que desempeñar como miembro de la comunidad escolar; funciones que ha de realizar como miembro del claustro de profesores; y funciones que debe desempeñar como docente dentro y fuera del aula (Imbernón, 2001, 29-30).

Comprender y en consecuencia desempeñar debidamente la función docente, a veces resulta difícil por tres razones:

1) La escasa importancia que el profesor concede a la autoobservación y reflexión personal.

2) Concebir el trabajo docente como una tarea centrada exclusivamente en el aula

3) No dar importancia al diálogo profesional y al intercambio con colegas (García Llamas, 1999, 161).

Desde esta perspectiva, conviene plantearse una formación que contemple las múltiples tareas de la profesión docente, dentro y fuera del aula, y que no sea ajena al valor de la reflexión sobre la propia experiencia, y al valor de compartir y conocer experiencias distintas a la propia (Domingo y Fernández, 1999, 14). En cuanto a esta última cuestión, merece la pena destacar que el profesor tiene que saber que el trabajo entre colegas, es decir, trabajar en colaboración, además de permitir una buena coordinación entre actividades y responsabilidades, reunir conocimientos y capacidades, y compartir y reducir cargas, además, incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros. Dicho de otro modo, trabajar en colaboración es un instrumento muy eficaz para el crecimiento profesional del profesor (Moral, 1998, 105).

> *"El tiempo de los profesores solitarios* –escribe Mª José Meilán, docente de profesión– *es historia. (…) La complejidad de la escuela hace totalmente imposible que podamos abarcar todo lo que ella implica en solitario, necesitamos de los otros compañeros que participan de la misma realidad que nosotros para complementarnos, animarnos, ayudarnos y enriquecernos en la tarea*" (Meilán, 2001, 66).

Existen presupuestos que inevitablemente condicionan la eficacia de cualquier tipo de formación del profesor, por ejemplo la falta de motivación en el trabajo, el desinterés por su propio perfeccionamiento o la oposición a cualquier cambio o innovación impuestos. Son actitudes que con frecuencia surgen cuando el profesor se ve obligado a permanecer en esta profesión por no tener otras mejores alternativas. Estas actitudes del profesor son un claro impedimento para su mejora personal. *"Los profesores son adultos profesionales cuya motivación debe surgir de sus deseos de formarse, por razones basadas en su responsabilidad profesional"* (García Álvarez, 1993, 61) y no en recompensas o incentivos externos.

© WK Educación

Por lo que respecta a ejercer la profesión docente con adolescentes, conviene tener en cuenta que los intereses de estos jóvenes son muy distintos de los del profesor. La mayoría de estos alumnos no vibra por la materia que imparte el profesor. Son alumnos que no estudian diariamente, sino únicamente cuando hay exámenes. Además, es difícil implicar al alumno adolescente en el proceso de enseñanza del profesor. Por otra parte, mantener la disciplina y lograr la atención de estos alumnos en clase exige un esfuerzo que a veces es tan grande para algunos profesores que les produce un cansancio difícil de superar.

En ocasiones el número de alumnos y el horario –cargado– del profesor son auténticas dificultades, incluso son dificultades añadidas a las ya mencionadas. También es cierto que algunos profesores únicamente quieren enseñar su materia desentendiéndose de los muchos problemas que surgen diariamente en la escuela, lo cual es imposible. Estos profesores se resisten a desempeñar actividades y tareas diferentes a las que habitualmente se llevan a cabo con los alumnos en el aula o fuera de ella. Esta situación se convierte en una seria dificultad para esos profesores.

Otras dificultades con las que se encuentra el profesor giran alrededor de determinadas conductas y actitudes de quienes están al frente del gobierno del colegio. En efecto, ciertas actuaciones y actitudes tomadas por quienes gobiernan el colegio, en ocasiones favorecen que el profesor sea un hombre o una mujer de autoridad no sólo delante de sus alumnos, sino también delante de los padres de éstos y delante de sus colegas, sus compañeros de trabajo. Lamentablemente otras actuaciones y actitudes no sólo hacen difícil que el profesor pueda ejercer la autoridad, sino que incluso pueden impedirlo. En este sentido, se podría decir que es esencial que cada profesor esté en su sitio, esto significa que imparta la materia que mejor sepa transmitir y comunicar, a unos alumnos cuya edad y caracteres sean los óptimos para él. Dicho de otro modo, es importante que el profesor esté a gusto en su profesión.

> *"Al estar a gusto en su profesión, el docente de vocación se exige más a sí mismo cuando las circunstancias del trabajo lo requieren, ejerciendo un dominio sobre sí, sobre sus sentimientos de cansancio, de mal humor, todos ellos típicos de las limitaciones de la naturaleza humana*" (Wanjiru, 1995, 289).

El profesor que se exige de este modo se hace depositario de la confianza en la que se apoya la autoridad. Su conducta pone de manifiesto sus creencias, y su coherencia lleva a que se confíe en él y en su criterio (Wanjiru, 1995, 289-290).

Quizá un dato importante a destacar aquí es la repercusión que tiene en la mejora profesional del docente la presencia constante de una actitud de apoyo y confianza por parte del equipo directivo del colegio hacia cualquier profesor. Es preciso evitar cualquier desautorización al profesor, tanto delante de sus alumnos como delante de los padres de éstos o del resto del profesorado. Esto, por supuesto, no significa que ante una equivocación o cualquier error cometido por el profesor, a quien le co-

rresponda deje de advertírselo, pero debe hacerse del mejor modo y en el lugar y en el momento más adecuados. Un profesor al que no se le diga con claridad, pero sin herir, en qué puede mejorar, difícilmente mejorará.

Hasta aquí, en este apartado únicamente se han considerado dificultades con las que se encuentra el profesor que surgen de su entorno laboral. Sin embargo, existen otras dificultades que aparecen en la vida del profesor, fuera del ámbito laboral, que afectan también a su conducta en el trabajo profesional y requieren también su consideración. Entre ellas cabe destacar la relación entre el trabajo y la familia, en particular los conflictos interpersonales entre padres e hijos, la sobrecarga debida a las tareas del hogar, los conflictos carrera-familia y el conflicto causado por las expectativas tradicionales relativas a los papeles femenino y masculino (Travers y Cooper, 1997, 84-85). Son éstas algunas de las cuestiones que se van a tratar en el capítulo siguiente, dedicado a *la autoridad y el género*.

3.5. Conclusión

Como toda profesión, la profesión docente exige unos requisitos para su correcto ejercicio: ciencia, vocación e idoneidad, es decir, requiere unos conocimientos, una inclinación personal hacia la práctica docente y unas aptitudes y cualidades. A su vez, las actitudes del profesor en relación a su trabajo y hacia sus alumnos son clave para que el profesor adquiera la autoridad y competencia que precisa para que el proceso educativo, propio de la profesión docente, alcance los objetivos previstos.

Ser un buen profesor, competente y con la autoridad que reclama y exige su puesto y condición de *maestro* requiere unas cualidades morales, además de un saber y unas habilidades y destrezas determinadas. La responsabilidad del profesor en sus múltiples tareas y la veracidad en sus palabras y en todas sus acciones, tanto en el ámbito profesional como fuera de él, deben ser notorias. El saber del profesor, la coherencia en su conducta, el empeño por buscar, aceptar, amar, vivir y transmitir la verdad son imprescindibles para ser una persona digna de crédito ante sus alumnos. La credibilidad del profesor y la confianza en él están íntimamente ligadas a su saber y a su veracidad. *"Todo profesor, por el hecho de serlo tiene* ***potestas*** *(…), pero la* ***auctoritas*** *tiene que ganársela con su 'buen hacer' día a día, con su trabajo, con su ejemplo, con su esfuerzo"* (Ríos, 2003, 57).

El desconocimiento de la profesión docente y en consecuencia no amar esta profesión es para cualquier profesor una grave dificultad para desempeñar con competencia las funciones que le son propias. Conocer la profesión docente, amarla y tener una actitud de mejora continua, traducida en una formación permanente y un esfuerzo constante en todas sus tareas, son elementos determinantes en el modo de proceder del profesor en su quehacer profesional. Por consiguiente, éstos son elementos que contribuyen a la competencia y prestigio profesionales del profesor, pilares, ambos, en los que se apoya la autoridad.

© WK Educación

Poner a cada profesor en su sitio, y facilitarle la formación y los medios necesarios para que mejore profesionalmente, es decisivo para que pueda desempeñar su tarea educadora con la mayor competencia profesional que sea capaz. Esta ambiciosa tarea corresponde a quienes gobiernan el colegio. Es una tarea que debe llevarse a cabo con todo el profesorado, pero con una atención especial con el profesorado joven que se inicia en la profesión. El profesor joven *"no está seguro de poseer desde un principio toda la autoridad que fuera de desear, pero muy sinceramente se cree perfectible"* (Mossé-Bastide, 1974, 17). En el siguiente apartado de este capítulo se pretende dar unas pautas para una formación del profesorado en autoridad, y en páginas posteriores, concretamente en el capítulo sexto, se aspira a dar una propuesta, en particular, para la formación del profesorado joven.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN AUTORIDAD

Tal y como se ha indicado en la introducción de este libro, dos son los objetivos generales de este trabajo. El primero de ellos, realizar un estudio teórico de la noción de autoridad, se ha abordado en los tres primeros capítulos. En esta primera mitad del trabajo, la investigación no sólo se ha centrado en la comprensión histórica de la noción de autoridad, sino que además se ha estudiado la situación actual del concepto de autoridad en la legislación escolar y la situación efectiva de la autoridad en la enseñanza secundaria en Cataluña. Está claro que la autoridad es una cuestión esencial en educación, que preocupa en general a todos los ciudadanos y en particular a los educadores de nuestro país. Sin embargo, la autoridad, como se ha señalado, es un concepto que no aparece contemplado explícitamente en las leyes básicas de nuestro sistema educativo, ni aparece como uno de los objetivos prioritarios en la bibliografía actual sobre la formación inicial y permanente del profesor consultada. La importancia que tiene la autoridad en educación y la escasa atención que se ha prestado a esta cuestión, en particular al modo en que el profesor puede adquirirla, dan paso al segundo de los objetivos de este libro: presentar unas propuestas didácticas para la adquisición de autoridad.

Así pues, este apartado aspira a presentar una propuesta didáctica concretada en un plan de formación enfocado a la comprensión y adquisición de la autoridad que necesariamente precisa todo profesor para llevar a cabo satisfactoriamente su tarea educativa. Este plan de formación en cierto modo pretende contestar a dos preguntas: ¿qué es la autoridad? y ¿cómo puede adquirirse?

El plan de formación que se expone seguidamente consta de dos partes. La primera de ellas se centra en el estudio de algunas cuestiones fundamentales sobre la autoridad del profesor, como son qué acepciones tiene la palabra autoridad, en qué consiste y en qué se fundamenta, quién puede tener autoridad y qué relaciones guarda con la libertad. Son cuestiones éstas ante las que el profesor debe detener-

se y sobre las que debe reflexionar antes de abordar la segunda parte de este plan de formación. La segunda parte se concreta en unas pautas orientadas a la adquisición de autoridad. Estas pautas están basadas en la noción de autoridad, estudiada anteriormente, y en los tres pilares que la sustentan: el prestigio profesional del profesor, su coherencia de vida y el afecto a sus alumnos.

Se propone impartir el contenido de ambas partes de este plan de formación en sesiones grupales quincenales, de media hora de duración, repartidas a lo largo de todos los meses del curso escolar. Es decir, impartirlo no de forma intensiva, sino de forma gradual. Estas sesiones se llevarían a cabo en el mismo centro escolar en el que los profesores asistentes a las sesiones desempeñen su labor profesional, y dentro del horario escolar, esto es, dentro del horario de trabajo del profesor. Quizá el dato importante a resaltar aquí es el hecho de que estas sesiones sean realmente una actividad incluida en el horario laboral del profesor. En cuanto al número de asistentes a cada una de estas sesiones, obviamente depende del número de profesores del centro escolar. Sin embargo, conviene que no sean sesiones con un número elevado de asistentes, sino que sea un número que permita establecer un diálogo entre profesores, cuando surja, sobre cualquier cuestión tratada previamente en la sesión. En este punto cabe destacar la importancia del diálogo entre colegas como un medio eficaz para aprender unos de otros. Finalmente, esta formación que el profesor recibe de forma gradual en sesiones grupales es preciso complementarla periódicamente con conversaciones personales de veinte minutos o media hora, entre quien imparte las sesiones y cada profesor en particular. Por lo que se refiere a quien imparte las sesiones, dos requisitos son imprescindibles: en primer lugar, estar debidamente cualificado, y en segundo lugar, dedicar el tiempo necesario –en el centro escolar– a esta tarea que se le ha confiado que es *formar a formadores*.

© WK Educación

PLAN DE FORMACIÓN
PRIMERA PARTE

ALGUNAS CUESTIONES FUNDAMENTALES SOBRE LA AUTORIDAD DEL PROFESOR:

La palabra autoridad es un vocablo polisémico, es decir, con una pluralidad de significados: autoridad puede ser una persona, puede ser una característica de una persona, o bien puede ser una relación interpersonal. Al referirnos a la autoridad del profesor, unas veces indicamos una *relación* frente a los alumnos y otras veces señalamos simplemente una *característica*, o cualidad, del profesor que no necesariamente conlleva que el profesor posea una autoridad personal (Bochenski, 1989, 17-22). Éste sería el caso, por ejemplo, de un profesor que fuera muy docto en su disciplina, pero que los alumnos no estuvieran dispuestos a prestarle atención ni a seguir sus enseñanzas. En el primer caso el término *autoridad*, entendido como una relación, es un concepto mucho más amplio y es al que se le va a prestar atención a continuación.

La relación de autoridad propia de la relación educativa se entiende como una relación entre el profesor, que es quien tiene la autoridad, y el alumno, que es sobre quien se tiene la autoridad y quien la admite y la acepta. En este sentido, puede decirse que es una relación asimétrica, lo que no significa que con el tiempo, debido al progreso del alumno, los papeles puedan cambiarse (Bochenski, 1989, 45).

La autoridad del profesor sobre sus alumnos es la autoridad del que *sabe más* y *es mejor*, en modo alguno se fundamenta en las órdenes del profesor, que necesariamente en ocasiones éste debe dar. Lo que brinda el profesor a sus alumnos son unos consejos, unas opiniones, una información. Consejos, opiniones o información que el alumno recibe tomándolos como verdaderos y los acepta. Para que esto suceda así, en primer lugar el alumno debe estar persuadido de que el profesor es competente en la materia, campo o ámbito sobre el que aconseja, opina o informa; en segundo lugar, el alumno debe admitir que en ese campo el profesor sabe más que él; y en tercer lugar, el alumno debe estar convencido de que el profesor no le engaña, sino que dice realmente lo que sabe, y en consecuencia el alumno confía en él. Dicho brevemente, la mayor competencia y la veracidad del profesor son condiciones necesarias de la autoridad del profesor.

La autoridad del profesor no es irracional, sino que es aceptada por el alumno por algún motivo fundado, de ahí que pueda decirse que razón y autoridad no se excluyen. En modo alguno el alumno sigue las enseñanzas del profesor de modo mecánico, como un autómata. En la casi totalidad de los casos la autoridad del profesor se fundamenta en *"una generalización a partir de la experiencia"* (Bochenski, 1989, 74), es decir, existen experiencias sobre las afirmaciones que hace el profesor. Dicho mas explícitamente, el alumno experimenta personalmente en repetidas ocasiones que cuando el profesor se ha pronunciado en un campo determinado lo ha hecho de

forma acertada, en consecuencia el alumno deduce y concluye que en ese campo el profesor es más competente que él, y, además, es veraz. En algunos casos el fundamento de la autoridad se apoya no en la experiencia personal del alumno, sino en la experiencia de otras personas. En cualquier caso, el alumno otorga una confianza al profesor y decide por sí mismo, esto es, libremente, seguir sus consejos y enseñanzas porque éste –el profesor– sabe más y es veraz. Ciertamente el alumno que reconoce esa autoridad en el profesor tiene una meta, la meta de saber.

En suma, el alumno acepta la autoridad del profesor con el fin de saber. Esto únicamente puede lograrlo cuando reconoce que el profesor sabe más que él y dice la verdad. Para ello el alumno tiene que saber que esto es así, ha de tener un fundamento, unas experiencias. El reconocimiento, por parte del alumno, del saber y del buen hacer del profesor incluye una comunicación previa, bien mediante las palabras del profesor, o bien mediante su obrar, esto es, su ejemplo. En todo caso, lo que el profesor comunica no es que él lo *cree así*, sino que *es así*, es decir, comunica la verdad.

Finalmente, es necesario detenerse en considerar qué relaciones guarda la autoridad con la libertad. En educación el concepto de autoridad se relaciona estrechamente con el de libertad, ambos conceptos se requieren mutuamente, no se excluyen. La misión del profesor es ayudar al alumno a adquirir conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes que le capaciten para dirigir su propia vida. Esto es posible si la autoridad del profesor, aceptada por el alumno, se pone al servicio del alumno con el objetivo de ayudarle a alcanzar el dominio sobre sus propios actos, dicho de otro modo, para ayudarle a ser capaz de *decidir* o elegir y *poner en práctica* su decisión. Esta aspiración del profesor no es alcanzable sin contar con la libertad del alumno.

Estas consideraciones sobre la autoridad del profesor permiten pasar ahora a la descripción de las siguientes pautas para la adquisición de esa autoridad.

© WK Educación

SEGUNDA PARTE

PAUTAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA AUTORIDAD DEL PROFESOR

Hasta aquí, en la primera parte del plan de formación que se presenta se ha visto que la autoridad del profesor esencialmente es la autoridad del que *sabe más* y *es mejor*, *es veraz* y *pone su saber al servicio de los demás*. En esta segunda parte se concretan treinta pautas para la adquisición de esa autoridad. La exposición de estas pautas se ha organizado en cuatro epígrafes encabezados cada uno de ellos por una breve introducción.

I. EN RELACIÓN AL ESPÍRITU Y ESTILO DEL PROFESOR

El trabajo del profesor primordialmente es un trabajo intelectual. La eficacia y el buen hacer del profesor no sólo dependen de las técnicas y metodologías empleadas, sino, y sobre todo, del espíritu y del estilo con los que el profesor realice sus múltiples tareas. Ese espíritu y estilo del profesor determinaran que éste –el profesor– sea portador de la autoridad que precisa y exige su puesto y condición de *maestro*. La autoridad del profesor reclama competencia profesional, servicio a los demás, veracidad en las palabras y en el obrar, y amor a la libertad del educando. Estos principios son básicos para una formación en autoridad, y de ellos se derivan las tres siguientes pautas:

1) ***Objetivos de la tarea del profesor***. El quehacer del profesor consiste básicamente en *enseñar*. El profesor debe orientar esta tarea al logro de tres objetivos: la propia mejora personal, el servicio a los demás, y la mejora en particular de los alumnos y en general de toda la comunidad escolar. En este sentido, cabe añadir que el objetivo fundamental del profesor no debe ser triunfar, sino contribuir a la mejora individual y colectiva de quienes le rodean.

2) ***Amor y respeto a la verdad***. El *amor* y el *respeto a la verdad* deben presidir en todo momento las enseñanzas del profesor. Para ello es necesario un estudio atento de las cuestiones, un estudio sereno, ponderado y con el rigor que exige toda interpretación y juicio que se haga sobre cualquier cuestión. De ahí que el profesor debe evitar cualquier ligereza y precipitación y todo apasionamiento y prejuicio que inevitablemente conducen a la falta de objetividad en la interpretación y juicio de la realidad. Asimismo, el amor y el respeto a la verdad incluyen el reconocimiento del propio error y la consecuente actitud de rectificación. El estudio del profesor no ha de ser por vanagloria, ni por simple curiosidad, sino que debe estar enfocado a la mejora personal, propia y del prójimo (Redondo y Laspalas, 1997, 31-36). *"En la búsqueda de la verdad es preciso reconocer que caben múltiples puntos de vista, que la verdad a menudo no es inmediata"* (Alcázar, 2001, 61). El profesor ha de saber que hoy día los conocimientos

se han especializado de tal modo que es imposible saberlo todo directamente, y saberlo de forma solitaria y aislada. En consecuencia, deberá apoyarse en quien sea más competente que él en un campo determinado. Sin embargo, esto no significa aceptar sistemáticamente, y perezosamente, todo cuanto proporcione el conocimiento ajeno, sin aplicar crítica alguna sobre él, sino todo lo contrario.

3) ***Educar para un uso responsable de la libertad***. La libertad de cada alumno, como característica fundamental que es de la dignidad humana, se impone como un factor previo y clave en la tarea del profesor. Educar en y para la libertad significa ayudar al alumno a llevar las riendas de la propia vida, dicho con otras palabras, ayudarle a formular y llevar a cabo un proyecto personal de vida. Se trata de que el alumno sea el protagonista de su propio proceso educativo, de ninguna manera el profesor debe sustituirle en esta tarea. Para ello, el profesor tiene que *enseñar a pensar* al alumno, es decir, sin ser impositivo, ni sermonearle, debe procurar aficionarle a buscar la verdad. Observarle y escucharle con interés llevará al profesor a conocer qué es lo que despierta su curiosidad y cuáles son sus intereses. El profesor no puede limitarse a indicarle qué es lo que debe hacer, sino que debe enfrentarle con su propia responsabilidad y ayudarle a que él tome sus propias decisiones y acepte los resultados de su elección, aunque quizá no sean los esperados, o incluso le desagraden. A su vez, el profesor debe respetar las decisiones responsables del alumno, aunque no le gusten, y ayudar a encauzar rectamente sus afanes e ilusiones. En cualquier caso, el profesor debe ser respetuoso con la libertad del alumno para asumir o no el modelo de vida que –el profesor– pueda proponerle (Alcázar, 2001, 57-65).

Vale la pena resaltar que para superar el *miedo a la libertad* del educando, que a veces surge en el educador, es preciso educar en la responsabilidad. Los valores, las normas y las actitudes, sólo cuando son asumidos por el educando, desde su libertad, pueden ser interiorizados por el joven educando y alcanzar su auténtico valor. Por supuesto los límites han de existir, es decir, no puede darse al adolescente más libertad de la que es capaz de manejar con sensatez. La cuestión crucial es saber determinar esos límites.

II. EN RELACIÓN AL PRESTIGIO PROFESIONAL

Ser un buen profesor conlleva en primer lugar conocer bien las tareas propias de la profesión, y en segundo lugar aprender a realizarlas. No basta querer ser un buen profesor, sino que hay que saber serlo. Lo primero que se espera de un profesor es que tenga unos conocimientos y sepa transmitirlos a sus alumnos. Ciertamente esto no es suficiente, pero es fundamental. El prestigio profesional del profesor en buena parte viene de la mano de la preparación y calidad con las que realiza su tarea en el aula. Seguidamente se exponen doce pautas para una buena gestión del profesor en el aula y en el trabajo que le precede y exige fuera de ella [5]. En

© WK Educación

definitiva, son doce pautas enfocadas a la adquisición del prestigio profesional que todo profesor precisa como sustento de su autoridad:

1) ***Ser puntual***. Llegar puntualmente al aula y comenzar la clase en su momento de ordinario requiere al profesor un esfuerzo y, además, saber prever las numerosas, pero habituales y por lo tanto no desconocidas, circunstancias, o situaciones, que lo dificultan.

2) ***Tener la clase bien preparada***. Tener la clase bien preparada todos los días, aunque a veces sólo haya podido ser brevemente, sin buscar el lucimiento personal, sino el servicio a los alumnos. Tener la clase bien preparada supone saber el profesor qué objetivos tiene para esa clase determinada, es decir, saber qué es lo que pretende enseñar y cómo lo va a hacer, su didáctica, y saber qué es lo que los alumnos tienen que aprender. Una buena preparación de la clase exige en primer lugar detenerse en las características de los alumnos y sus conocimientos previos, y en segundo lugar, tras el estudio personal de la materia, centrarse en el modo de transmitir unos contenidos de una manera bien estructurada, bien secuenciada y con el lenguaje más adecuado, es decir, claro y adaptado al nivel de los alumnos. La claridad y el orden son imprescindibles en la exposición del profesor. Una clase bien preparada supone también acudir a ella con todo el material necesario para su realización.

3) ***No quejarse ni lamentarse*** de lo poco que saben los alumnos, y nunca echar las culpas a profesores anteriores del bajo nivel que puedan tener los alumnos.

4) ***Estar atento a lo que ocurre en la clase***. Por una parte, atendiendo siempre a las posibles preguntas de los alumnos que van surgiendo a lo largo de la clase, evitando siempre la ironía y la humillación a cualquier alumno. Por otra parte, conviene que el profesor sepa averiguar cómo reciben los alumnos la materia que les enseña, no sólo mediante preguntas enunciadas en pruebas escritas posteriores a la clase, sino también de una forma más inmediata, por ejemplo mediante preguntas orales formuladas durante la clase.

5) ***Utilizar la voz de forma eficaz***. Es preciso vocalizar bien todas las palabras, emplear un tono de voz que resulte cómodo a todos los alumnos y una entonación adecuada. Dentro de sus posibilidades el profesor debe ser ameno en su exposición.

6) ***Corregir al día los deberes y trabajos encomendados***. Es conveniente que el profesor, al organizar la clasem asigne un tiempo para cada una de las distintas actividades que ha previsto realizar. Entre ellas debe incluir la corrección de los *de-*

5. Para escribir las pautas de los epígrafes II, III y IV, me he basado fundamentalmente en mi propia experiencia profesional docente. Se podría decir que son fruto de un trabajo profesional en las aulas, un estudio personal y una reflexión. También he tenido en cuenta para algunos títulos los de D. Fontana, *El control del comportamiento en el aula*, Paidós, Barcelona, 2000, pp. 129-137, y algunas ideas de J. M. Mañú, *Ser profesor hoy*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1996.

beres o ejercicios del tema en estudio que el profesor, con anterioridad, habrá indicado a sus alumnos.

7) ***Acabar la clase adecuadamente***. Acabar la clase adecuadamente significa acabarla puntualmente, sin prisas ni agobios de último momento, de buen humor y dejando claro, con las explicaciones precisas, la tarea que el alumno debe realizar.

8) ***Cuidar el orden material***, mantener ordenada la mesa de trabajo del profesor, tanto la del aula como la de la sala de profesores o despacho. Asimismo, conviene detenerse, aunque sea muy brevemente, en el orden material del aula (pupitres, armarios, estanterías, murales, suelos) al inicio y al final de cada clase.

9) ***Preparar debidamente los exámenes***. En la realización de los exámenes no cabe la improvisación. Los exámenes tienen que estar pensados y anunciados a los alumnos con la suficiente antelación Conviene tener presente que un examen no debe ser desagradablemente sorprendente y que hay que dar a los alumnos el tiempo necesario para su cumplimiento. Es aconsejable corregirlos y dar los resultados lo antes posible.

10) ***Cuidar el arreglo personal***. El atuendo personal del profesor refleja el respeto y la consideración que el profesor tiene hacia los alumnos. Igualmente, cuidar los detalles de buen gusto relacionados con la urbanidad en el hablar y en el trato personal con los alumnos evidencia el respeto que los alumnos se merecen y que el profesor reconoce y manifiesta.

11) ***Asistir a las distintas reuniones (seminarios, por departamentos, por niveles, por etapas, claustros, juntas de evaluación)*** puntualmente y con la debida preparación, es decir, con la documentación previa leída y las posibles propuestas elaboradas. En el caso particular de las *juntas de evaluación* merece la pena destacar la importancia que tiene llevarlas preparadas y poner las calificaciones en el acta con la antelación suficiente.

12) ***Asesoramiento personal a los alumnos***: en un clima de libertad responsable, sin suplir ni manipular y sin crear dependencias afectivas al alumno que le impedirían crecer o asumir sus propias responsabilidades. No es suficiente dedicar a esta tarea únicamente tiempo y buena voluntad. Para orientar hay que cualificarse y conocer a fondo a cada alumno.

III. EN RELACIÓN A LA COHERENCIA DEL PROFESOR

Los alumnos esperan de sus profesores que hagan lo que *deben hacer* y que hagan lo que *dicen que hacen o que van a hacer*. El profesor ha de ser consciente de que más importante de lo que dice al alumno es lo que hace. De poco le vale al profesor defender una determinada norma o valor si su quehacer diario pone de manifiesto que

© WK Educación

esa norma o valor no rige de hecho su comportamiento. La credibilidad del profesor está muy unida a la coherencia que muestra en su obrar. Hay conductas que favorecen en los alumnos la percepción de la coherencia del profesor, y en consecuencia le convierten –al profesor– en depositario de su confianza. Por el contrario, otras conductas impiden, o incluso pueden destruir, la confianza de los alumnos en su profesor; este sería el caso de conductas como las que se indican a continuación: no cumplir las promesas hechas, no ayudar cuando de verdad es necesario, no admitir que se ha equivocado, castigar a todos los alumnos cuando se desconoce quién es el culpable, amenazar, imponer reglas innecesarias y no razonables, no dar las mismas oportunidades a todos los alumnos. Indudablemente estas conductas hacen difícil al alumno confiar en el profesor (Ainscow y otros, 2001, 38-41). En cambio, conductas como las que se exponen a continuación, a modo de pautas, favorecen en los alumnos la percepción de la coherencia del profesor, uno de los pilares de la autoridad del profesor.

1) ***Asegurar la coherencia*** del profesor en el sentido de que las normas y los valores que vayan a ser objeto de enseñanza a los alumnos rijan los comportamientos y actitudes del profesor.

2) ***No admitir a los alumnos ninguna murmuración*** sobre los profesores, ni sobre los alumnos.

3) ***Ser justo*** en todas sus acciones, sin arbitrariedades, sin tener, y sobre todo sin mostrar preferencias por alumnos concretos. Un alumno que se sienta tratado injustamente por el profesor difícilmente podrá confiar en ese profesor.

4) ***Evitar los altibajos en la exigencia*** del cumplimiento del deber de los alumnos, o de una norma en particular.

5***) Vivir la lealtad*** tanto con sus superiores como con sus alumnos. Ser leal conlleva guardar aquellos datos, o información, que el profesor conoce de oficio, así como guardar la intimidad de todo alumno que le ha convertido en depositario de sus confidencias.

IV. EN RELACIÓN AL AFECTO HACIA LOS ALUMNOS

Ver con indiferencia a los alumnos lleva al profesor a medir sus esfuerzos de manera cicatera. Para educar es necesario *conocer* y *querer* al educando. La manifestación de ese *querer*, por supuesto, dependerá de la edad y las características de los alumnos. En cualquier caso, *querer* de verdad conlleva darse generosamente y exigir, pero exigir con afecto y sin buscar recompensas afectivas. El afecto del profesor debe hacerse manifiesto en sus obras. Es indispensable no sólo querer al alumno, sino que el alumno pueda percibirlo, puesto que las verdaderas manifestaciones de la estima del profesor le darán la seguridad y confian-

za que precisa. Seguidamente se presentan unas pautas orientadas al logro de este objetivo.

1) ***Conocer los intereses y el sentir del alumno*** observándole y escuchándole con atención. Ciertamente es muy difícil para un profesor trabajar con un grupo de adolescentes si no es capaz de conocerlos para así comprenderlos.

2) ***Saber dar a los alumnos segundas y terceras oportunidades,*** lo que conlleva saber disculpar y perdonar y tener la paciencia que requiere la tarea educativa.

3) ***Elogiar las buenas conductas***. Una forma de expresar el aprecio a un alumno es mediante el elogio. El elogio eficaz es aquel que dirige su atención al esfuerzo y rendimiento del alumno, y conduce a mejoras en su aprendizaje y en su conducta. El elogio eficaz debe ser sencillo, directo y no ambiguo, sin efusiones ni aspavientos, tiene que reconocer el esfuerzo del alumno y expresar el aprecio a ese esfuerzo. Por regla general debe expresarse en privado (Ainscow y otros, 2001, 63-64).

4) ***Evitar las comparaciones e intentar descubrir lo mejor de cada alumno***. Se trata de conocer, aceptar y querer a cada alumno tal como es. El alumno debe estar convencido de que el afecto que el profesor le prodiga no depende de sus capacidades, sus notas, ni de su comportamiento. El alumno debe sentir que aunque el profesor desapruebe alguna vez su modo de proceder, éste –el profesor– seguirá estimándolo.

5) ***No utilizar la superioridad verbal*** como medio para acallar a los alumnos, en el aula o fuera de ella. Ciertamente ese dominio verbal del profesor deja en silencio al alumno, pero también hace que éste se sienta derrotado y herido. Probablemente al profesor le será muy difícil recuperar la confianza perdida de ese alumno.

6) ***Ser muy delicado, pero claro***, en las observaciones a los alumnos.

7) ***Conocer el porqué de las ausencias escolares de los alumnos***, así como interesarse por los alumnos enfermos, por ejemplo, llamando por teléfono a su casa o visitándoles si fuera necesario y oportuno.

8) ***Estar accesible a los alumnos*** es una forma de servir a los alumnos y de manifestar el afecto hacia ellos. En ocasiones se tratará de detenerse en los pasillos del colegio cuando haya riñas, lloros o heridos, y prestar la atención y ayuda necesarias.

9) ***Atender las llamadas telefónicas, o notas escritas, de los padres de los alumnos el día que se reciban***. No demorar la atención a esas llamadas, o notas, denota afecto y aprecio hacia quien las hace. Es importante advertir que el profesor no debe comprometerse con los padres a hacer más cosas de las que realmente le será posible hacer. Las promesas hay que cumplirlas.

© WK Educación

10) ***Aceptar y fomentar la participación de los padres en la vida escolar***. En modo alguno el profesor puede considerar esta participación como una intromisión en su trabajo, sino que debe ser considerada como una colaboración necesaria en la vida escolar. Se trata no sólo de informar a los padres sobre lo que ocurre en la escuela, sino también de hacerles partícipes de cuanto acontece en ella.

Tras haber presentado una propuesta didáctica para una formación del profesorado en autoridad, el capítulo siguiente se dedica en particular al estudio de la autoridad en relación al género.

Capítulo V

Autoridad y género

El objetivo general de este capítulo es presentar un estudio sobre la autoridad en relación al género. Se ha organizado en dos apartados. Inicialmente, tras dilucidar algunos conceptos necesarios para este estudio, se centra la atención en el modelo de enseñanza coeducativo y el modelo no mixto, destacando sus ventajas e inconvenientes y la diferente situación de la alumna y el alumno en cada uno de ellos (apartado 1). En segundo lugar se aspira a mostrar la importancia que tiene en el proceso educativo la relación profesor-alumno, señalando en qué medida el estilo educativo que practique el profesor y el hecho de que éste sea varón o mujer juegan un papel crucial en dicha relación. A continuación, tras exponer los aspectos diferenciales en el varón y en la mujer adolescentes, la investigación se detiene en el estudio de la autoridad del profesor en relación a los entornos escolares coeducativo y no mixto (apartado 2).

1. PROFESORES, PROFESORAS: COEDUCACIÓN Y MODELOS DE ENSEÑANZAS NO MIXTAS

Este apartado primero en cierto modo puede considerarse como una preparación para abordar en el segundo el objetivo general del capítulo: presentar un estudio de la autoridad del profesor en relación al género.

Con la intención de conocer la distinta situación de la alumna y el alumno, así como de la profesora y el profesor, en los distintos modelos de enseñanza que han caracterizado y caracterizan nuestras aulas, en este apartado se centra la atención por una parte

en el surgimiento del modelo coeducativo y su paulatina implantación en nuestro país, y por otra parte en las ventajas y los inconvenientes de la práctica *coeducativa* y de la *educación separada por sexos*. Ventajas e inconvenientes argumentados por partidarios y detractores, respectivamente, de ambos modelos educativos. Cómo es la vida en las aulas escolares según el modelo de enseñanza que se practique, quién habla a quién, cuánto, cuándo y cómo, en qué medida se tienen en cuenta las expectativas de las niñas y las de los niños, de qué modo se contribuye desde las aulas a la difusión de los estereotipos de género, de qué manera el lenguaje de la escuela oculta a las niñas y a las mujeres en general, son cuestiones, entre otras, que van a tratarse seguidamente. En este contexto resulta del todo necesario y conveniente realizar unas cuantas precisiones conceptuales antes de entrar más a fondo en el tema que nos ocupa. Sexo, género, identidad sexual, sexismo, estereotipo femenino, estereotipo masculino, androcentrismo, son conceptos a los que a continuación se les va a prestar atención.

1.1. Algunas precisiones conceptuales

Es de sobra conocida la distinción entre *sexo* y *género*, no obstante, debido a la reciente generalización del término *género*, a veces se utiliza de forma equivocada en lugar de *sexo*. Ciertamente existen unas diferencias sexuales claras entre los seres humanos según sean hombres o mujeres. Estas diferencias son debidas a la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, es decir, son debidas a los denominados *cromosomas sexuales*. El sexo femenino está caracterizado por la presencia de los cromosomas XX, mientras que el masculino queda determinado por los cromosomas sexuales XY[1]. No obstante, los seres humanos no se constituyen como mujeres o varones exclusivamente en base a su sexo, sino que sobre esta base de carácter biológico construyen su identidad de género. En este sentido puede decirse que el sexo es innato y el género es adquirido.

> *"Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros"* (Subirats, 1999, 23).

Los géneros son así entendidos como una construcción social, resultado de la socialización de las personas en la que intervienen diversas instituciones e instancias sociales, como son, por ejemplo, la familia, la escuela, el entorno inmediato de la persona, los medios de comunicación. Así pues, el género designa los comportamientos aprendidos socialmente de cómo ser mujer o ser varón. En suma, el género es un concepto y producto sociocultural y el sexo un concepto biológico.

1. En las células de la especie humana existe una pareja de cromosomas sexuales. En las mujeres los cromosomas sexuales son idénticos, la pareja de cromosomas sexuales está formada por dos cromosomas X. En los hombres la pareja de cromosomas sexuales está formada por un cromosoma X y por otro mucho más pequeño denominado cromosoma Y. Estos cromosomas determinan los caracteres propios de cada sexo.

© WK Educación

La construcción de la identidad de una persona, cómo se percibe a sí misma, es un proceso largo y lento que está influenciado por los mensajes que le llegan de las personas adultas que tiene a su alrededor, así como de los medios de comunicación y de la publicidad, donde nada es casual. Dicho con otras palabras, a partir de las influencias que el niño, o el adolescente, va recibiendo, éste desarrolla unos hábitos de comportamiento social determinados. Estos comportamientos tienen características diferentes en las chicas y en los chicos, puesto que los mensajes dirigidos a las chicas, desde su nacimiento, son distintos a los dirigidos a los chicos. Estas diferencias en los comportamientos se evidencian de una forma clara, por ejemplo –explica Amparo Tusón (1999, 91-94)– en el modo de hablar, más afectivo en las mujeres que en los hombres; en el tipo de juegos que practican, en concreto los juegos de los chicos implican más actividad física y menos charla que los juegos de las chicas que son más tranquilos y con más actividad verbal; y en las relaciones de amistad, así las amistades entre mujeres, que suelen agruparse en grupos pequeños, están más centradas en el hablar y en la confidencia mutua, que en el hacer cosas, mientras que las amistades entre hombres, que forman grupos más numerosos, surgen haciendo cosas juntos. *"Ellos comparten ideas y actividades, ellas comparten sentimientos e intimidad"* (Tusón, 1999, 94).

El vestir, los gestos, la forma de hablar, de reírse, de andar o de sentarse, son rasgos, entre otros, que sirven para definir la *identidad sexual* de las personas, es decir, la conciencia de la propia feminidad o masculinidad biológica. Estos rasgos son debidos a causas culturales y no genéticas. Sin embargo, otros rasgos o características individuales que también sirven para definir la identidad sexual de las personas, por ejemplo el tono de voz, más grave en los hombres y más agudo en las mujeres, son debidos a causas genéticas, no obstante pueden ser culturalmente modificados, es decir, pueden ser reforzados por los valores culturales imperantes del momento, e incluso pueden ser borrados por las tendencias de moda (Yagüello, 1999, 107). En resumen:

> *"El sexo es una característica biológica que agrupa a los seres humanos en dos grandes grupos: las mujeres y los hombres. (…) A medida que las niñas y los niños crecen van adquiriendo una identidad sexual ('soy niña, soy niño'). (…) La asignación del género —a partir del sexo— se produce en el mismo momento del nacimiento: 'es niña, es niño'. A través de estas palabras se inaugura el género. (…) Cada persona es enseñada a ser hombre o mujer de diversas maneras y por diferentes personas, instituciones y medios"* (Freixas, 2001, 23-24).

Ciertamente entre varones y mujeres existen diferencias. Estas diferencias se admiten y se valoran. El problema surge cuando estas diferencias se utilizan para discriminar a uno de los sexos y se originan desigualdades y diferencias de trato entre las personas en función del sexo, es decir, cuando dan paso al *sexismo* o discriminación de las personas de un sexo –de ordinario las mujeres– por considerarlo inferior al otro.

La discriminación por razón de sexo ha alcanzado el ámbito educativo. De hecho el sexismo ha formado parte de la vida en las aulas durante muchos años y probablemente continúa haciéndolo aunque sea de una forma implícita y quizá más sutil. La hegemonía del sexo masculino sobre el femenino ha sido patente tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito de los libros de texto y en las imágenes que a menudo los ilustran. Esta hegemonía de lo masculino sobre lo femenino puede verse también en determinadas asignaturas como la Historia y la Literatura en las que llama la atención la invisibilidad de las mujeres, es decir, las mujeres no aparecen en los textos y relatos. Otra de las asignaturas en que se pone de manifiesto el predominio de lo masculino sobre lo femenino son las Matemáticas, al considerar a los hombres más dotados que las mujeres para esta asignatura, hecho que provoca por parte del profesorado expectativas diferentes respecto al aprendizaje de esta materia según sean alumnas o alumnos (López Romero, 2001, 201-204).

Una imagen o idea aceptada comunmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable es un *estereotipo*. En palabras de Anna Freixas, los estereotipos *"son pensamientos y creencias que se basan en ideas no comprobadas"* (Freixas, 2001, 24-25). El modelo propuesto de lo que es ser mujer recoge unos rasgos determinados que constituyen el *estereotipo femenino*. Los rasgos que se reconocen en este modelo giran alrededor de ser una buena madre y esposa, ser sensible, pasiva, emotiva, dulce, tierna, sumisa, callada y entregada a los demás, frágil, amable, vulnerable, dependiente, poco asertiva. Por el contrario, los atributos y roles que se asignan al modelo de lo que debe ser un hombre y que constituyen el *estereotipo masculino* se centran en ser activo, autosuficiente, independiente, racional, inteligente, fuerte, poco emotivo, competitivo, valiente, protector. Está claro que los hombres y las mujeres son vistos de forma diferente y que las cualidades adscritas a la conducta masculina son las más valoradas en la sociedad occidental. Obviamente las mujeres y los hombres individuales varían mucho en sus rasgos y comportamientos personales.

> "*Los rasgos estereotipados son sumamente peligrosos porque limitan las expectativas y porque nos llevan a interiorizar los mitos en mayor o menor medida, haciendo que limitemos nuestra conducta para que encaje con ellos"* (Askew y Roos, 1991, 16).

La pervivencia de los estereotipos sobre las mujeres ha hecho que se confunda el *ser mujer* con lo que de ellas se dice. La interiorización del estereotipo de pasividad, debilidad, vulnerabilidad, dependencia, etc., ha contribuido a la victimización de las mujeres –afirma Pilar Ballarín– y a que en ocasiones se les haya negado una participación activa en los cambios sociales (Ballarín, 2001, 30).

Finalmente, vale la pena detenerse aunque sea muy brevemente en el significado del término *androcentrismo*. El *androcentrismo* es un *"fenómeno cultural por el que el colectivo de la humanidad y todos sus productos son atribuidos y representados exclusivamente por el género masculino"* (Muñoz, 2001, 258), es decir, *"lo masculino se identifica con lo humano y lo universal"* (Muñoz, 2001, 269). En consecuencia,

© WK Educación

lo relativo a las mujeres, lo femenino, se considera como *sólo una parte del todo*, mientras que lo relativo a los hombres, lo masculino, se presenta como el *todo*.

> *"Hay una nota común a todos los períodos históricos y culturas: el género masculino es considerado superior al femenino, lo que establece una jerarquía entre los individuos en función de su sexo que se traduce en una diferencia discriminatoria"* (Muñoz, 2001, 256).

1.2. Una visión histórica de la educación de las mujeres en España (siglos XIX-XX)

Ciertamente la historia no explica a las mujeres, apenas habla de ellas. En general la historia se ha limitado a mencionar únicamente a algunas mujeres excepcionales o singulares, y ha ignorado que en todas las sociedades, clases sociales, etnias, naciones y edades estudiadas estaba presente una gran mayoría silenciada que eran las mujeres.

La historia de las mujeres en el mundo académico de nuestro país comenzó, no sin dificultades, entre los años 1974-1981 y se consolidó en la década de los ochenta.

> *"La consolidación democrática, acompañada de la puesta en marcha de políticas de igualdad, el mayor desarrollo de la conciencia feminista y el número creciente de profesoras titulares en las universidades, hace que la década de los ochenta sea el momento de desarrollo y consolidación de la historia de las mujeres en nuestro país, en el marco de los Estudios de las Mujeres"* (Ballarín, 2001, 16).

Ahora bien, desde la historia de las mujeres, el interés particular por la historia de la educación de las mujeres no surgió hasta 1985. A continuación se recoge brevemente cómo en España las mujeres han llegado a disfrutar del derecho a la educación y a un trabajo remunerado fuera del hogar[2].

En el siglo XIX se entendía que la educación de las niñas tenía que ser diferente de la educación de los niños. La misión que la sociedad asignaba a las mujeres era la de ser esposa y madre. En consecuencia, la educación de las mujeres iba dirigida a que todas las mujeres asumieran este papel. Asimismo, la educación de las niñas se consideraba un asunto moral y privado, no de adquisición de conocimientos, de contenidos intelectuales. La mayoría de las mujeres no recibía más educación formal que la que le proporcionaba su madre, que no había recibido ninguna. Finalmente se aceptó la escuela pública para las niñas, escuela en la que se impartía una educación ba-

2. Para escribir este epígrafe se ha seguido en sus líneas generales a P. Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea. (siglos xix-xx)*, Síntesis, Madrid, 2001.

sada en sus obligaciones más que en sus derechos y en la que se inculcaban los estereotipos de genero cuyo objetivo era presentar como natural que los hombres estaban mejor dotados para determinados papeles sociales. No fue hasta 1857, con la *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, más conocida con el nombre de Ley Moyano, cuando se estableció la obligación de crear escuelas de niños y escuelas de niñas. Esta ley, mientras *obligaba* a la creación de Escuelas Normales de Maestros, *recomendaba* la creación de Escuelas Normales de Maestras. En consecuencia, para obtener el título de maestra no se exigía la misma preparación que la exigida para los maestros, y se estableció que el sueldo de ellas fuera un tercio menor que el de ellos.

En 1858 se creó la Escuela Normal Central de Maestras. Ciertamente la escolarización femenina se incrementó. Sin embargo, durante todo el siglo XIX las cifras de analfabetismo se mantuvieron muy elevadas debido al corto período de escolarización obligatoria, de 6 a 9 años, al absentismo escolar, a la falta de estímulos ambientales para la práctica de la lectura y la escritura, y a la escasa formación recibida.

Fue durante el siglo XIX cuando ocurrieron las primeras incursiones de las mujeres en los institutos y universidades, así como la incorporación de ellas a determinados ámbitos laborables. Eran los primeros pasos de un proceso imparable. En 1910 se dictó una orden[3] que permitía a las mujeres matricularse libremente en la enseñanza universitaria oficial sin previa consulta a la autoridad académica para que resolviese en cada caso. Hasta entonces la consulta a la autoridad competente y el permiso del padre o marido fueron dos requisitos imprescindibles para que las mujeres pudieran matricularse en la Universidad.

Sin lugar a dudas el siglo XX fue el siglo del acceso de las mujeres a la educación y a la igualdad formal, así como de la implantación de la escuela mixta. En el primer tercio del siglo, debido al crecimiento del comercio, los transportes, los servicios y la burocracia en general, hubo una demanda de nuevos profesionales. Fue entonces cuando, por primera vez, se consideró el empleo de las mujeres adecuado para las clases medias, clases que sufrían en este período un importante desequilibrio económico. Por consiguiente, la educación de las mujeres para este sector se consideró esencial para acceder al mundo laboral. La creación de institutos femeninos de segunda enseñanza, la política de becas para estudios en el extranjero en iguales condiciones para mujeres y hombres, y distintas iniciativas educativas privadas de tendencias diversas, crearon indudablemente una situación más favorable para la educación de las mujeres.

El Real Decreto de 25 de febrero de 1911 abrió las puertas a la enseñanza mixta. Sin embargo, las posibilidades que daba este Real Decreto de establecer la coeducación –*"educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos"*[4]– no se desa-

3. Real Orden de 8 de marzo de 1910 (Ministerio de Instrucción Pública). Admisión de mujeres en todos los establecimientos docentes, *Gaceta de Madrid* de 9 de marzo de 1910.
4. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, 21 edición, Madrid, 2000, p. 499.

© WK Educación

rrollaron. Una amplia mayoría, contraria a la coeducación, se resistía a juntar niñas y niños en la misma aula. En agosto de 1931, mediante Decreto, se abolieron los institutos de segunda enseñanza convirtiéndolos en mixtos. Por el contrario, en aquellos momentos el esperado Decreto que establecía la coeducación en la enseñanza primaria no llegó. Los sectores conservadores del período que nos ocupa consideraron la coeducación como un método antinatural, inmoral y peligroso.

A pesar de todo, el modelo coeducativo se estableció en los Institutos, Universidades, Escuelas de Magisterio, Escuelas de Comercio, Conservatorios y Escuela Central de Idiomas. Finalmente, en 1937, por Orden del 9 de septiembre, se estableció la enseñanza mixta en todas las escuelas de enseñanza primaria de la zona republicana.

Tras los años de la República y la guerra civil españolas, el amplio período de dictadura que le siguió (1939-1977) significó un importante freno al desarrollo de las mujeres que se había ido forjando particularmente en los años de la República. En este nuevo régimen político el papel de las mujeres se redujo de nuevo al de esposas y madres exclusivamente. El 1 de mayo de 1939 se dictó una Orden que suprimía la coeducación en las escuelas en que se estaba desarrollando. Esta Orden alegaba que el modelo coeducativo era antimoral y antipedagógico.

> *"La organización de algunos grupos escolares de Madrid, reacción del régimen republicano, estaba hecha antes del 18 de julio de1936 a base del sistema pedagógico de coeducación, contrario enteramente a los principios religiosos del Glorioso Movimiento Nacional, y, por tanto, de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo para que la educación responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición.*
>
> *Razones fundamentales de índole pedagógica, moral y social impulsan a este Ministerio a suprimir en los grupos escolares que se hará mención el régimen pedagógico de coeducación, implantando en su lugar la organización escolar con separación de sexos (…)"*[5].

Distintas Órdenes dictadas en los años posteriores insistieron en la separación de sexos en los centros escolares. Aunque ninguna ley prohibió que las mujeres se incorporaran a la enseñanza universitaria, ésta fue presentada como inadecuada para ellas.

La ley de 20 de septiembre de 1938, que reformaba la enseñanza secundaria, estableció de forma obligatoria para las chicas la enseñanza de las denominadas *asignaturas del hogar*: labores, cocina, economía doméstica, formación político-social, música, educación física. Fue en la década de los sesenta cuando se inició para

5. Orden 1 de mayo de 1939 (Ministerio de Educación Nacional). Instrucción Primaria. Suprime coeducación y crea direcciones en Madrid, *Boletín Oficial del Estado* nº 126, de 6 de mayo de 1939.

las mujeres un proceso de cambio lento. La irrupción de los electrodomésticos en los hogares españoles y la presencia en el mercado de nuevos materiales y productos –conservas, congelados, detergentes, nuevas fibras textiles, etc.– indudablemente modernizaron los hogares y simplificaron las tareas domésticas, con la consiguiente liberación de tiempo para las mujeres dedicadas exclusivamente a los quehaceres del hogar. Esta nueva situación permitió a las mujeres tener, además de la tarea doméstica, alguna ocupación fuera del hogar. La tasa de población activa femenina fue creciendo, al igual que la presencia de las mujeres en los niveles superiores de educación. El aumento del alumnado femenino en la enseñanza secundaria repercutió claramente en un crecimiento del profesorado femenino en este nivel. Sin embargo, el aumento del alumnado femenino universitario de los años sesenta no produjo un crecimiento del profesorado femenino universitario hasta finales de siglo.

La Ley General de Educación de 1970 no se pronunció explícitamente sobre la coeducación, sin embargo en los artículos 17 y 22 se refería a los planes de estudio según el sexo del alumnado. A partir de esta ley muchas escuelas pasaron a ser mixtas, desapareciendo del currículo las *asignaturas del hogar* específicas para las alumnas. Este proceso de unificación de los currículos y de transformación de las escuelas tuvo lugar lentamente al principio y de forma más acelerada después.

> *"Los argumentos que se escuchaban entonces para justificar este cambio eran:*
>
> *- El derecho a la igualdad entre hombres y mujeres y, por tanto, la igualdad en la enseñanza entre niñas y niños.*
>
> *- El hecho de que la separación suponía una ruptura con la realidad, puesto que en la vida cotidiana hombres y mujeres estaban y vivían juntos.*
>
> *- Se decía que esta separación contribuía a mantener la falta de naturalidad de las relaciones afectivo-sexuales entre los dos sexos.*
>
> *- Se recordaba que en los países democráticos la enseñanza era mixta.*
>
> *- Se quería reaccionar contra los prejuicios de buena parte de la sociedad española y de la misma jerarquía de la Iglesia, que seguían defendiendo la escuela separada para niños y niñas"* (Guerra, 2001, 136).

Con la llegada de la democracia en 1975, la presencia femenina en las aulas creció considerablemente. Contribuyeron notablemente a este crecimiento la Constitución de 1978 que reconocía la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y las leyes que definen el actual sistema educativo español, en particular la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que se promulgó en 1990 y que reconoció, por primera vez en la legislación española, la discriminación por sexos en el sistema educativo y estableció la necesidad de establecer los principios de igualdad de oportunidades entre los dos sexos.

© WK Educación

La presencia de mujeres de todas las edades en los diferentes niveles de enseñanza fue uno de los cambios más visibles del siglo XX. Ya en el siglo XXI, el panorama ha cambiado sustancialmente. Desde la década de los ochenta diversos estudios realizados avalan que las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos y la distribución en carreras superiores se acerca al 50%, exceptuando algunas carreras técnicas. Por poner un ejemplo reciente, en el mes de junio de 2004 en Cataluña se presentaron a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) 14.578 chicas y 10.016 chicos. Aprobaron 12.778 chicas (87'6%), con una nota media de 5,82, y 8.640 chicos (86'2%), con una nota media de 5,83. La nota media del expediente de Bachillerato de ellas fue superior a la de ellos: 7'04 frente a 6'87. Merece la pena destacar que en el área científico-técnica, de los 6.664 alumnos presentados, 4.145 eran chicos y 1.490 chicas (Beltrán, 2004a, 29-30). Asimismo, de los 77 estudiantes que obtuvieron una nota global igual o superior al 9 en la selectividad, la mayoría es femenina: 40 chicas y 37 chicos (Morales, 2004, 31).

Cabe destacar que desde hace cinco años el porcentaje de chicas que se inclina por carreras técnicas permanece prácticamente invariable, en torno al 11%, mientras que en el caso de los chicos ha crecido hasta alcanzar el 45'4%. Ese año –2004–, en sus solicitudes para acceder a la Universidad el 52'6% de las chicas optó por las carreras englobadas en el área de ciencias sociales, porcentaje que en el caso de los chicos fue del 32%. En el resto de los ámbitos las chicas superaron a los chicos, aunque con porcentajes similares, excepto en ciencias de la salud: 17'4% las chicas y 6,39% los chicos. Es interesante señalar que las mujeres cambian menos que los varones de carrera universitaria (*Redacción*, 2004, 31).

1.3. Modelos de escuela

En la década de los años sesenta la coeducación en la enseñanza primaria y secundaria se generalizó en muchos países occidentales. Como se ha indicado anteriormente, unos años más tarde, a partir de los años setenta, el modelo de enseñanza coeducativa también se fue implantando paulatinamente en las escuelas de nuestro país. Es interesante señalar que veinte años después, países como Suecia, Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos, Canadá, Australia o Japón, se hayan planteado volver al modelo de enseñanza separada por sexos, tanto en las escuelas públicas como en las privadas (Institució Familiar d'Educació, 2004, 5-6). Ciertamente en nuestros días no se aboga por la eliminación de la educación mixta, pero sí se cuestiona su eficacia ante determinados malos resultados, en particular el crecimiento del fracaso escolar de los chicos.

La coeducación y la educación diferenciada por sexos son dos modelos que están presentes en nuestras escuelas, aunque de un modo mayoritario el primero de ellos. Con el objetivo de estudiar las ventajas y los inconvenientes que presenta la práctica de ambos modelos de educación, se centra a continuación la atención en

aquellos argumentos, a favor y en contra, que alegan respectivamente partidarios y detractores de ambos modelos educativos.

1.3.1. En relación a la coeducación

El sistema educativo actual de nuestro país es considerado coeducativo. La educación mixta nació proclamando la igualdad de oportunidades por razón de sexo, aunque si bien es cierto que sin hacer hincapié en los diferentes ritmos de madurez y, en consecuencia, de aprendizaje, de los chicos y las chicas. Asimismo, se confiaba en que las aulas escolares mixtas conllevarían un mayor respecto y tolerancia entre sexos, y por lo tanto un mejor entendimiento mutuo. En este sentido, la tarea de la escuela se consideraba preparatoria para lograr una buena convivencia entre hombres y mujeres, entre chicos y chicas, en las diversas situaciones de la vida, por ejemplo en el deporte, en la vida profesional, en la vida cultural y política, o en la sociedad en general, situaciones todas ellas en las que ambos sexos conviven diariamente. La coeducación se consideraba la forma organizativa más adecuada para ello.

Asimismo, en la coeducación se veía un medio organizativo que permitía la igualdad en el ámbito escolar en el sentido de que alumnos y alumnas podían recibir una enseñanza según el mismo plan de estudios, y a su vez permitía presentar la misma oferta de carreras a todo el alumnado. De este modo, por un lado se pretendía evitar el hecho de que las mujeres se centrasen en *profesiones femeninas*, como ocurría entonces en muchas ocasiones, y por otro lado se aspiraba a que la profesión de la mujer no se considerase como mera actividad suplementaria, es decir, *"se pretendía dar a la mujer la posibilidad de establecerse en la vida profesional y social en la misma medida que el hombre"* (Martial y Gordillo, 1992, 21).

A favor de la educación mixta también se aducían argumentos no estrictamente pedagógicos, sino más bien de tipo económico y también de organización en la vida familiar. En este sentido la escuela mixta se planteaba como un modelo que claramente ofrecía ventajas económicas en aquellas comunidades escolares en las que el número de alumnos no era suficiente para mantener económicamente dos escuelas, una femenina y otra masculina. Del mismo modo, se reconocía y valoraba el hecho de que una escuela coeducativa permitía que hermanos de sexo distinto pudieran ser llevados a la escuela y recogidos juntos, al menos cuando el horario lo permitiera.

En suma, desde una perspectiva coeducativa la *objetividad* y la *eficacia* han sido considerados dos valores que debían presidir las aulas escolares en aras de una equidad e igualdad de oportunidades para los dos sexos. Por el contrario, propugnadores de la separación de sexos en la escuela abogan por un modo de educar en el que la *diversidad*, es decir, las distintas particularidades de los sexos, no estén subordinadas a esa *objetividad* y *eficacia* proclamadas por el sentir coeducativo.

© WK Educación

1.3.2 A favor de la separación de sexos en el aula

En el primer cuarto del siglo XX, voces críticas de la coeducación sostenían que las escuelas mixtas eran en realidad simplemente escuelas masculinas en las que se admitían chicas. En esta línea se denunciaba que la implantación del sistema llamado coeducativo carecía de un estudio pedagógico y una discusión en profundidad del tema de la coeducación, así como de la falta de formación del profesorado para dar el contenido preciso al sistema coeducativo, no limitándolo únicamente a un plano puramente formal de poner chicos y chicas juntos. Asimismo, se cuestionaba si la coeducación servía tanto social como académicamente.

> *"En el modelo mixto no se unieron los dos modelos segregados (masculino y femenino) existentes anteriormente, sino que el modelo masculino se presentó como universal, generalizándose un currículum masculino con sólo algunas pinceladas del currículum femenino, y eliminando los aspectos considerados más femeninos, que carecían de prestigio social. (…) El modelo coeducativo se basa en la distinción de las diferencias de sexo y género (…) Si bien necesita de la educación mixta como requisito imprescindible, ésta no es suficiente, ya que requiere avanzar un poco más en el sentido señalado anteriormente"* (Rodríguez Rosales, 1998, 23-24).

Se ha hablado mucho de la discriminación que sufren las chicas en la escuela coeducativa, en particular en la dinámica del aula y en el uso del vocabulario habitual, un vocabulario –denuncia Marion Scott– que suele hacer invisible a la mujer, por ejemplo al usar la palabra *hombre* para designar a los varones y a las mujeres, al usar las palabras *alumnos* y *niños*, que en su uso habitual incluyen a las alumnas y a las niñas respectivamente. Respecto a la dinámica del aula, en opinión de algunos detractores de la educación conjunta de chicos y chicas, la escuela coeducativa no tiene en cuenta el dominio de los chicos en el aula. Afirman que los chicos suelen hacer más ruido y alboroto que las chicas, y que éstos están menos dispuestos a realizar tareas con las que estén poco familiarizados o les resulten poco atractivas. En consecuencia –aseguran– la dinámica del aula se ve radicalmente afectada por la presencia de chicos, en el sentido de que ellos llaman más la atención del profesor, lo que conlleva que la interacción entre el alumnado y el profesor quede centrada predominantemente en los chicos; dicho con otras palabras, los chicos acaparan una parte mayor del tiempo de los profesores y profesoras que las chicas, lo que supone, por una parte, una fuente de aprendizaje mayor para ellos y, por otra, una discriminación para ellas (Scott, 1980, 139-140).

Las expectativas del profesor, también según algunos detractores de la coeducación, constituyen otro factor que claramente discrimina a las alumnas en la escuela coeducativa. Dale Spender y Elizabeth Sarah aseguran que de los niños se esperan mejores resultados que de las niñas, en particular en las disciplinas científicas y tecnológicas. Ante una calificación baja –explican–, si las expectativas del profesor son pobres, probablemente el alumno lo interpretará como una falta de capacidad. Si por el contrario, las expectativas del profesor son altas, en este caso el alumno podrá interpretarla co-

mo una falta de estudio personal. La primera interpretación inhibirá el aprendizaje, mientras que la segunda podrá potenciarlo (Sarah y otras, 1980, 82-84).

Parece ser que en el ámbito de la coeducación surgen con relativa facilidad discrepancias en cuanto al rendimiento de los alumnos, según sean chicos o chicas y según se consideren asignaturas de ciencias, técnicas, lenguas modernas, literatura, o asignaturas de índole social. En cualquier caso, las experiencias con la coeducación demuestran, sin embargo, que el fracaso escolar de los chicos se ha incrementado notablemente.

Está claro que para que los chicos y las chicas puedan desarrollarse como tales en la escuela, y en la sociedad en general, no precisan de distintos planes de estudios, sino que los contenidos tienen que ser iguales. Sin embargo, advierten Ingbert von Martial y Mª Victoria Gordillo, sólo hay que dejarles la libertad para que trabajen la misma materia, pero a su manera original, es decir, respetando las diferencias específicas del sexo en cuanto a capacidades, interés respecto de determinados contenidos, comportamiento social, expresión verbal, emocionalidad. Ahora bien, a su vez, estos autores destacan que:

> *"Con las diferencias mencionadas no se puede fundamentar, como absoluta necesidad, el postulado de la separación de sexos en la enseñanza. Las diferencias medias entre los sexos nunca son tan grandes como los valores extremos que pueden observarse entre individuos de un mismo sexo"* (Martial y Gordillo, 1992, 75).

Con todo, vale la pena destacar que una educación adaptada a las circunstancias individuales del alumnado y a los presupuestos individuales de aprendizaje, sin lugar a dudas puede considerarse una condición favorable para una educación lograda. Estas circunstancias y presupuestos plantean una educación que sea idéntica en cuanto a algunos aspectos y diversa en otros. En este sentido, Francisco Rodríguez Rosales advierte muy acertadamente que vale la pena tener en cuenta que *"muchas veces el proporcionar lo mismo a ambos sexos, puede no ser 'equitativo', puesto que alumnos y alumnas llegan a la escuela con conductas ya diferenciadas por el género"* (Rodríguez Rosales, 1998, 27).

En cualquier caso, hay que tomar en consideración que la libertad de enseñanza en una sociedad plural exige, indiscutiblemente, un pluralismo en cuanto a opciones educativas que posibilite y garantice la libertad individual de elección.

2. LA AUTORIDAD DEL PROFESOR EN LOS DISTINTOS ENTORNOS ESCOLARES

Este apartado está dedicado en particular al estudio de la autoridad del profesor en relación con el género. Inicialmente, tras destacar la importancia que tiene en el pro-

© WK Educación

ceso educativo la relación profesor-alumno, se trata de mostrar de qué manera influye en esta relación el estilo educativo que practique el profesor y el hecho de que éste sea varón o mujer. Seguidamente, una vez expuestos los aspectos diferenciales en el chico y en la chica adolescentes, la atención se centra en el estudio de la autoridad del profesor en relación al entorno escolar según sea coeducativo o no mixto.

2.1. Algunas consideraciones preliminares

El centro del acto educativo está en la relación que se establece entre quien enseña y quien aprende. Esta relación entre el educador y el educando se produce en el aula, en actividades programadas fuera del aula y también en encuentros esporádicos. En este sentido, puede considerarse que la relación con los profesores es, entre otros, un determinante del éxito académico y educativo del alumno (Mañeru, 1999, 26-31). Los alumnos y las alumnas, entre otras muchas cosas, tienen necesidad de que se les conozca y se les acepte como son, de que se les acoja en cualquiera de sus manifestaciones, de que se les exija, de que se les escuche, de que se les comprenda y de que se les manifieste el afecto que se les tiene. Cuando estas necesidades no son satisfechas en la escuela, los alumnos y las alumnas pueden hacer de ello una causa para su *natural rebeldía*, y, en consecuencia, la relación entre el profesor y el alumno puede deteriorarse. Surgen entonces los conflictos entre quien educa y el educando (Polaino, 2004, 137-138).

El estilo educativo que practica el profesor influye notablemente, incluso a veces de manera decisiva, en la relación interpersonal profesor-alumno y, en consecuencia, en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Ciertamente el estilo educativo autoritario hoy día se da de forma muy excepcional, sin embargo esto no significa que determinadas actitudes autoritarias no persistan todavía, quizá encubiertas o disfrazadas, pero al fin y al cabo –como advierte Aquilino Polaino– son actitudes que convierten al educando en un ser *no pensante*, *una persona que no cuenta*, es decir, *"un mero ejecutor de lo que se le indica, sin que en lo que hace comprometa su inteligencia y libertad"* (Polaino, 2004, 149). A su vez, en algunos alumnos, el autoritarismo al que están sometidos genera en ellos una *rebeldía* que reduce la relación profesor-alumno a una lamentable confrontación.

En cuanto a la ausencia de autoridad, a la que ya se ha aludido en páginas anteriores, no es menos perniciosa para el educando que el autoritarismo. No ejercer la autoridad significa negar al alumno la ayuda que precisa para su desarrollo y crecimiento personal y privarle del modelo que le permite inspirarse para llegar a ser quien quiere ser. Por el contrario, ejercer el profesor la autoridad –explica Aquilino Polaino– significa en cierto modo implicarse en la vida del alumno, implicarse en el sentido de sostenerle, hacerle crecer y gozarse con cada uno de los pequeños logros que advierte en su actitud y comportamiento (Polaino, 2004, 151).

Como se ha visto en páginas anteriores, la autoridad del profesor es la *autoridad del saber*. De hecho, el alumno acepta la autoridad del profesor con el fin de saber. Ahora bien, esto sólo puede lograrlo cuando el profesor sabe más que él y dice la verdad y, en consecuencia, surge en el alumno una confianza en el profesor. Respecto a la competencia y la veracidad del profesor, condiciones necesarias para su autoridad, el profesor las adquiere no en razón de su sexo, sino de su persona, ya sea hombre o mujer. Es decir, cada profesor tendrá unas determinadas cualidades intelectuales y morales, pero éstas no variarán según se trate de un hombre o de una mujer, sino según sea la persona. En función de estas cualidades el profesor podrá establecer una relación de autoridad con sus alumnos, bien sea un varón o una mujer.

> *"El alumno tiene un concepto generalmente muy individualizado del profesor, y su relación parece establecerse de forma integrada con la personalidad, afecto, forma de enseñar, conocimientos del profesor; y estos aspectos suelen ser por lo menos tan relevantes en la relación profesor-alumno como su sexo"* (Instituto de la Mujer, 1987, 30).

Está claro que el alumno tiene el deseo de alcanzar la comunicación con el profesor, de hacerse comprender y de recibir consejo y ayuda por parte de quien le educa. A su vez, por parte del alumnado no parece que existan preferencias por los profesores o las profesoras, sino que el alumno atribuye más importancia al valor humano y a la personalidad de quien enseña, en definitiva a sus cualidades, más que a su sexo. Es decir, en cuanto a si los estudiantes prefieren profesores o profesoras, sus preferencias no parecen depender del sexo del profesor, sino del profesor mismo.

Una relación educativa que está basada en una relación de autoridad requiere un conocimiento del educando y una confianza mutua entre quien educa y el educando. Parafraseando a Juan Bautista Torelló, es interesante detenerse en sus palabras: el profesor en quien deposite su *confianza*, creyéndole capaz de todo lo bueno y lo bello, le hará digno de ella y realmente capaz de todo lo bueno y lo bello (Azarola, 2004). El afecto incondicional del profesor, es decir, el afecto al margen de cómo sea el aprendizaje y el comportamiento del alumno, dará seguridad al joven educando, y, en consecuencia, le proporcionará la confianza que precisa para seguir adelante con su desarrollo y crecimiento personal. A su vez y recíprocamente, el alumno, al reconocer en el profesor un saber determinado, unas cualidades intelectuales y morales, le otorgará su confianza, confianza en la que se basa toda relación de autoridad.

El conocimiento de sí mismo resulta indispensable en el proceso educativo. Educar en y para la libertad comporta y exige que el alumno sepa quién es y cómo conducirse a sí mismo para de este modo ser realmente el protagonista de su proceso educativo, sin que nadie le sustituya en esta tarea. *"Si el alumno no se conoce a sí mismo, su libertad pasará a ser una libertad cautiva,* ***un rehén de la ignorancia*** *y del propio desconocimiento personal"* (Polaino, 2004, 138).

© WK Educación

El alumno, para conocerse a sí mismo, precisa que se le enseñe o al menos se le oriente en este aprendizaje. Por otra parte, para lograr una educación buena es preciso que el profesor conozca las personas de sus alumnos hasta donde sea posible hacerlo, dicho con otras palabras, para educar, que es mucho más que enseñar, hay que conocer la persona entera.

Obviamente las diferencias entre varones y mujeres existen y son reconocidas, y son mucho mayores que la apariencia física. Por poner un ejemplo, hombres y mujeres tienen un metabolismo diferente y almacenan la energía de modo distinto. Asimismo, es constatable la desigualdad de madurez entre chicos y chicas, sobre todo en la etapa adolescente: las chicas alcanzan la madurez mucho antes que los chicos. Quizá esta última característica podría explicar por qué el rendimiento académico es mayor en las chicas que en los chicos adolescentes. En cualquier caso, diversos estudios recientes ponen de manifiesto que en los chicos y las chicas el ritmo de aprendizaje y la manera cómo aprenden son diferentes (*www.diferenciada.org*, 2004a). Asegurar una mejor comprensión de las diferencias entre los sexos indudablemente permitirá potenciar al máximo las capacidades académicas y humanas de ambos sexos.

Estas consideraciones ponen de relieve la importancia que tiene en el proceso educativo, en particular en la relación profesor-alumno, la circunstancia de que el profesor posea un conocimiento lo más completo posible de la persona del adolescente, alumno o alumna, es decir, un conocimiento que a su vez, y además, contemple los aspectos diferenciales del educando según sea chico o chica. El conocimiento personal sobre el alumno, por parte del profesor, contribuye, qué duda cabe, a que éste último pueda adecuar, de una forma real y efectiva, su tarea educativa a las características personales del alumno, y por consiguiente tratarle y exigirle de manera adecuada. Es entonces cuando el alumno, chico o chica, se siente comprendido y aceptado tal y como es. Este punto de apoyo, que es la aceptación de uno mismo, por parte de quien le educa hace que el educando se sienta estimado por lo que realmente es y, de este modo, pueda surgir, entonces, la confianza que caracteriza –como se ha visto con anterioridad– una relación educativa basada en la autoridad.

2.2. Aspectos diferenciales en el alumno y alumna adolescentes

Los cambios fuertes y rápidos que suceden en la persona durante la etapa de la adolescencia son cambios a los que tiene que adaptarse el adolescente, lo que no le resulta fácil en modo alguno. Son muchas las contradicciones a las que el adolescente tiene que hacer frente. Mientras se siente, incluso podría decirse mientras quiere ser, todavía un niño para algunas cosas, al mismo tiempo quiere ser adulto para otras. Por lo general, ignora casi todo de sí mismo. Los adolescentes quieren sentirse queridos, pero ante manifestaciones de cariño por parte de sus padres, profesores, o amigos, se muestran huidizos por considerar esas manifestaciones demasiado tiernas e ínti-

mas. Sensibles, vulnerables, inquietos, dispersos en sus intereses, los adolescentes intentan revestirse de una estudiada y postiza indiferencia. A los ojos de un adulto su comportamiento puede parecer incoherente e incomprensible si no se tiene en cuenta la avidez de reconocimiento social que les caracteriza (Polaino, 2004, 169-175).

Sin embargo, el estilo de comportamiento que caracteriza a los adolescentes, y que el educador en modo alguno puede obviar, varía mucho en función de que sean chicos o chicas, es decir, varía de acuerdo con los roles que se les ha asignado socialmente según su sexo. Estos roles y patrones de comportamiento –como se ha visto en el apartado anterior– constituyen los géneros, y son asumidos por cada adolescente, chico o chica, de forma más o menos mimética. De acuerdo con ellos, es más fácil estudiar el estilo de comportamiento que caracteriza al alumno según sea varón o mujer, dos estilos de comportamiento en cierto modo un tanto contrapuestos. De un modo general, el chico adolescente entiende que socialmente se espera de él que sea fuerte, poderoso, agresivo e impenetrable en cuanto a sus emociones. Por su parte, la adolescente experimenta que lo deseable, lo que socialmente se espera de ella, por ser mujer, es finura en el trato, simpatía, delicadeza y una cierta reserva de su intimidad ante extraños. Ambos, él y ella, intentarán acomodar su comportamiento al modelo que socialmente se espera de cada uno en particular.

Por lo general, el varón adolescente se resiste a hablar con sus compañeros, amigos íntimos, padres, y profesores, de sus emociones y sentimientos más profundos. Se podría decir que el varón adolescente niega sus emociones, no las reconoce, y en consecuencia no las comunica, ni comparte con persona alguna. En palabras de Aquilino Polaino, *"reprime su afectividad hasta casi extinguirla"* (Polaino, 2004, 179), mostrándose indiferente a los afectos de los demás. Por el contrario, la mujer adolescente tiene más facilidad para encontrar a alguien con quien sincerarse y abrir su corazón, y comunicar y compartir sus sentimientos más profundos. En este sentido podría decirse, de un modo general, que cuando surgen los conflictos ellos los ocultan y ellas los revelan a alguien de su confianza, haciéndoles frente en la mayoría de los casos. Esta diferencia de actitudes genera en ellas una mayor capacidad para resolver dificultades y problemas que puedan surgir.

Es evidente que el chico adolescente es más fuerte físicamente que la chica adolescente. Sin embargo, en cuanto a la fortaleza psicológica no está tan claro que el varón sea más fuerte que la mujer. Respecto a esta cuestión, Polaino escribe:

> *"Mi opinión está sembrada de dudas sobre este particular, pues en modo alguno dispongo de alguna certeza al respecto. Si me atengo a la experiencia como terapeuta de pareja, he de afirmar que la mujer es psicológicamente más fuerte que el varón"* (Polaino, 2004, 182).

En relación a la aceptación social de su persona por el grupo al que pertenece también existen diferencias entre el adolescente y la adolescente. Al chico le afecta más la aceptación social que a la chica, y procura constantemente que su comportamiento no defraude a su *público*. En consecuencia, exagera sus ambiciones, sobres-

© WK Educación

tima sus capacidades y concibe metas y proyectos que, con frecuencia, están por encima de sus posibilidades. Por el contrario, la adolescente de ordinario refrena sus ambiciones, subestima sus habilidades y concibe únicamente aquellos proyectos para los que está incuestionablemente capacitada (Polaino, 2004, 186-188).

Finalmente resta insistir en que el conocimiento y aceptación por parte del profesor de estos aspectos diferenciales en el varón y la mujer adolescentes permitirán al profesor mostrar al alumno aquellos valores de que dispone, y enseñarle el modo más adecuado para hacerlos crecer.

2.3. Autoridad y género en el aula

Una vez estudiados los aspectos diferenciales en los alumnos adolescentes según sean chicos o chicas, se está ya en condiciones de abordar cómo influye en la autoridad del profesor el hecho de que el entorno escolar en el que el profesor desempeñe su tarea educativa sea un entorno coeducativo o con una educación diferenciada por sexos. Los chicos y las chicas son muy diferentes en clase. Se trata de asumir estas diferencias y encontrar formas para hacer las clases interesantes y adecuadas para ellos y para ellas.

> *"Desde hace décadas, la investigación en neurociencia, endocrinología, genética y desarrollo psicológico coincide en que las diferencias sexuales en aptitudes y preferencias son innatas y no consecuencias de la sociedad. La sociedad influye, pero también la naturaleza"* (Hoff Sommers, 2004, 3).

La gran mayoría de los docentes de aulas mixtas no cree establecer diferencias en su trato entre alumnos y alumnas, sin embargo reconoce que chicos y chicas son diferentes. A menudo se percibe en sus expresiones una aceptación de los estereotipos más conocidos que hacen referencia a la diferente capacidad de los chicos y las chicas en relación a las matemáticas y la lengua: los chicos tienen más facilidad para las matemáticas y las ciencias en general, las chicas tienen mejor habilidad verbal y son mejores en lectura y ortografía. De un modo general, atribuyen a los chicos una mayor capacidad creativa, intuitiva, de razonamiento y de análisis. En cuanto al rendimiento escolar, se atribuye un nivel superior a las chicas como consecuencia de cualidades como la constancia, el orden, la perseverancia. Las chicas –afirman los docentes– son mejores estudiantes que los chicos, se organizan mucho mejor y rinden más.

Resulta interesante señalar aquí cómo el profesor Edouard Breuse se refería ya en 1972 a esta cuestión:

> *"Desde el punto de vista de la inteligencia general, no existe ninguna superioridad de uno u otro sexo, a lo más un desarrollo más acentuado en uno o en otro de algunas aptitudes particulares. No obstante, la superioridad*

de uno u otro en algunas ramas, por ejemplo, para las muchachas en las ramas literarias y para los muchachos en las ramas científicas, no son más que variaciones sobre el término medio: hay chicas claramente mejores en matemáticas que algunos chicos, y chicos superiores a algunas chicas en gramática. Es un hecho cierto que existe un desfase en el desarrollo de chicos y chicas al principio de la adolescencia. (…) Las diferencias entre individuos del mismo sexo son a menudo mayores que entre individuos de sexo diferente" (Breuse, 1972, 147).

Desde hace varios años el currículo es el mismo para los niños y las niñas, es decir, los contenidos son los mismos, se enseña lo mismo. Sin embargo, las actitudes y las expectativas de los profesores, que influyen notablemente en el comportamiento de los alumnos y en su rendimiento académico, a veces no son las mismas. En ocasiones, las expectativas de futuro de los alumnos que los profesores expresan están más condicionadas por el sexo del alumno en particular que por sus resultados académicos. La actitud del profesor ante su propio trabajo, así como las expectativas en relación a sus alumnos, son cuestiones implícitas, no declaradas, y por lo tanto son más difíciles de reconocer y más difíciles también al cambio. Por consiguiente, en la formación y reciclaje del profesorado de secundaria parece necesario el tratamiento *del género en el aula* (Instituto de la Mujer, 1987, 23-28).

Por otra parte, cabe destacar que las relaciones del profesor con el alumnado son de autoridad y de potestad. Ninguna ley otorga autoridad al profesor y sí potestad. La autoridad del profesor, sea varón o mujer, es fruto de su estudio, de su esfuerzo y de su trabajo personal, de sus actitudes y de su comportamiento tanto dentro como fuera del aula. La autoridad se da en un contexto de relación determinada, una relación en la que están presentes el entendimiento mutuo, el diálogo y el amor al saber lejos de cualquier imposición autoritaria. A su vez, la potestad del profesor en cierto modo está marcada por papeles, reglas, notas, horarios, burocracia. En cualquier caso se trata de encontrar el equilibrio adecuado entre autoridad y potestad. Cuando la relación con el alumnado se hace difícil, situación que parece ocurrir más frecuentemente con los chicos que con las chicas, el profesor puede caer en el error de hacerse escuchar a través del camino más corto, es decir, a través de la potestad. Dicho con otras palabras, lo que el profesor no puede conseguir con una palabra amable, sin hacer uso de la fuerza, intenta conseguirlo con una orden o mandato. En este caso podría decirse que el poder que ejerce el profesor ahoga la posibilidad de relación y de escucha, y en consecuencia ahoga el deseo de aprender del alumno, como ahoga el pensamiento y la pregunta. De hecho, cuando no hay autoridad, entonces de ordinario deviene una relación autoritaria –que no de autoridad– en la que no cabe la confianza ni el diálogo (Arnaus, 1999, 37-41).

Como se ha visto con anterioridad, tener autoridad exige al profesor poseer unas cualidades intelectuales y morales. De ahí se ha seguido que los tres pilares en que se apoya la autoridad del profesor son el prestigio profesional, la coherencia de vida y el afecto generoso a los alumnos, afecto que exige un conocimiento previo de

© WK Educación

los mismos. En cuanto al prestigio del profesor, resulta interesante señalar que con la presencia de profesoras en aulas mixtas, los niños pueden aprender que la fuerza física no es el único medio para adquirir prestigio y, en consecuencia, tener autoridad. El prestigio le vendrá a la profesora –al igual que al profesor– fundamentalmente –como ha quedado dicho– por el dominio de la materia que imparte, por el conocimiento y el *saber hacer* de las tareas que comporta el ejercicio de la profesión docente y, finalmente, por el conocimiento que tenga de sus alumnos.

Respecto a esta última cuestión, el conocimiento de los alumnos, la profesora y el profesor no pueden prescindir en su quehacer educativo de las diferencias presentes en sus alumnos según sean chicos o chicas. Han de ser conocedores de las mismas. Los chicos y las chicas no se muestran iguales en cuanto a sus aficiones, intereses y aptitudes. Es necesario insistir, por obvio que pueda parecer, sobre el hecho de que las diferencias individuales exigen diferencias de adaptación a las prácticas educativas, por lo tanto parece lógico pensar que las diferencias sexuales exigirán también diferencias en la educación de cada alumno según sea hombre o mujer. Dicho con otros términos, la constatación de unas claras diferencias fisiológicas y psicológicas y de unos ritmos de desarrollo físico e intelectuales distintos según el sexo, reclaman una enseñanza que se adapte a estas características, por lo tanto la profesora y el profesor deberán conocerlas (Cortada, 1988, 163-165). En este sentido, es muy importante la actitud de los educadores que han de recibir una adecuada formación al respecto.

Ciertamente los chicos y las chicas son muy diferentes en clase, por lo tanto una clase sólo de chicos es muy distinta a una clase sólo de chicas y a su vez ambas son muy distintas a una clase mixta. Cada una de ellas requerirá un estilo educativo, una organización y una dinámica particulares. De que el profesor acierte dependerá en buena parte el rendimiento académico de los alumnos y a su vez serán reconocidos, por éstos últimos, el saber y la competencia del profesor.

Con los chicos es necesario constantemente insistir en cómo deben estar y comportarse en el aula. Las clases para ellos han de ser *animadas*, es decir, con una metodología dinámica e interactiva. Conviene que el profesor se mueva por toda el aula, sin perder de vista a los alumnos, de tal modo que el alumno pueda esperar que el profesor se dirija a él en cualquier momento. Es preciso advertir, incluso en ocasiones sancionar, al alumno que no hace las tareas, y promover los trabajos en equipo poniendo énfasis en el espíritu deportivo más que en el competitivo (Hoff Sommers, 2004, 4).

Para las chicas se recomienda otro tipo de clima en el aula. Necesitan menos supervisión que los chicos, trabajan bien en pequeños grupos y en clases donde haya calma, sosiego y creatividad. Desde muy pequeñas hay que interesarlas en la práctica del deporte, de tal manera que les apetezca practicarlo y disfruten con la actividad física. Sin embargo, la adquisición de destreza física no debe ser ni el único ni el más importante de los objetivos en esta área. Conviene hacerles ver que la participación, el entretenimiento y la disciplina que conlleva la educación física propor-

cionan, además, normas de comportamiento social (Scraton, 1995, 78-79). El interés de las chicas por las matemáticas y por las ciencias —advierte Christina Hoff Sommers— crece cuando ven la conexión de estas materias con la vida real, por ejemplo, la biología y la química les atraen más cuando comprueban su repercusión en el medio ambiente o en el tratamiento de enfermedades. Como ya se ha dicho, en general las chicas tienden a subestimar sus cualidades, incluso cuando desempeñan bien sus tareas, por lo tanto hay que animarlas con mayor periodicidad.

El profesor, en su quehacer profesional diario, debe tener en cuenta todos estos factores que acaban de exponerse, por supuesto también en una clase mixta, y a su vez debe tratar de adaptar su estilo educativo a las necesidades de cada alumno en particular. Sin embargo,

> *"la escuela coeducativa* —escribe Xavier Bonal— *no consiste sólo en recuperar la memoria histórica y corregir las graves omisiones de personajes femeninos en la historia; supone también poder adoptar medidas pedagógicas que respondan a las diferentes condiciones para el mejor aprendizaje de cada grupo y romper con una pauta rígida de evaluación que tiende a dar prioridad a unas habilidades concretas y a ignorar otras, proyectando así los estereotipos de género"* (Bonal, 1997, 40).

En cualquier caso –como ha manifestado el sociólogo e investigador Michel Fize– cuando en nuestros días es implanteable no coeducar, ante la diferencia madurativa de chicos y chicas y sus diferentes intereses quizá al coeducar valga la pena plantearse separar a los alumnos según el sexo en algunas clases (*www.diferenciada.org*, 2004b).

2.4. Conclusión

Antes de dar paso al capítulo siguiente, quizá resulte oportuno resumir de una manera concisa las principales conclusiones alcanzadas en este apartado:

1) El centro del acto educativo está en la relación que se establece entre el profesor y el alumno. En esta relación juega un papel crucial el estilo educativo que practique el profesor más que el hecho de que éste sea varón o mujer.

2) La relación de autoridad entre el profesor y sus alumnos depende fundamentalmente de la competencia y veracidad del profesor, al margen de que el profesor sea hombre o mujer, es decir, la adquisición por parte del profesor de cualidades intelectuales y morales no depende de su sexo, sino de su persona, sea varón o mujer.

3) El alumno tiene el deseo de comunicarse con el profesor y de recibir ayuda y consejo de quien le educa, es decir, tiene el deseo de establecer una relación de au-

© WK Educación

toridad con el profesor. En la relación profesor-alumno no parecen existir, por parte del alumno, preferencias por los profesores masculinos o femeninos, sino que el alumno valora la personalidad, el afecto y los conocimientos del profesor más que el hecho de que éste sea varón o mujer.

4) Las relaciones del profesor con el alumnado son de autoridad y de potestad. Se trata de encontrar el equilibrio adecuado entre autoridad y potestad, en particular cuando la relación con el alumnado se hace difícil, situación que se presenta quizá con mayor frecuencia en un entorno escolar masculino que en uno femenino.

5) Los adolescentes y las adolescentes son muy distintos en clase. Estas diferencias hacen referencia a sus aficiones, intereses y aptitudes. Estas diferencias exigen distintas prácticas educativas, es decir, requieren una determinada organización y una particular dinámica en el aula según sea un grupo masculino, femenino o mixto. Sin embargo, es cierto que a menudo las diferencias entre individuos del mismo sexo son mayores que entre individuos de sexo diferente. De que el profesor acierte en su organización y dinámica de aula dependerá en buena parte el rendimiento académico y educativo del alumnado y, en consecuencia, el prestigio profesional del profesor, uno de los tres pilares en que se apoya la autoridad del profesor.

A continuación, en el capítulo sexto y último se pretende abordar la noción de autoridad desde una vertiente didáctica, primero analizando la situación, en esta materia, de los profesores noveles y desarrollando luego una propuesta didáctica para la formación del profesorado joven.

Capítulo VI
Plan docente para la formación de nuevos profesores

El segundo de los objetivos de este libro es presentar unas propuestas didácticas para la adquisición de autoridad por parte del profesorado de enseñanza secundaria. De acuerdo con este objetivo, en el capítulo cuarto se ha expuesto una propuesta didáctica para la formación del profesor en autoridad. Esta propuesta consta de un plan de formación enfocado a la comprensión y adquisición de la autoridad, y la manera de aplicarlo. De una manera más particular, en este capítulo sexto y último del libro se presenta una propuesta, específica, para la formación del profesorado joven.

Este capítulo se ha organizado en cuatro apartados. En primer lugar, tras mostrar las características y la situación de los profesores principiantes, sin experiencia, se centra la atención en la labor de mentorización, es decir, la labor de ayuda personalizada por parte de un profesor experto a un profesor principiante (1). En segundo lugar se presentan los objetivos y los contenidos de un plan de formación dirigido al profesorado joven llevado a cabo por un profesor mentor (2). En tercer lugar se expone una experiencia personal de la autora de estas páginas, que hace referencia a un curso de formación para profesoras nuevas, impartido durante tres años consecutivos (3). Finalmente, en cuarto lugar se describen algunas tareas de la profesión docente y algunos aspectos de la vida del profesor a través de una colección de cartas que una profesora experimentada de Secundaria escribe a una joven profesora que se inicia en su profesión (4).

Facilitar la formación y los medios necesarios para que todo profesor mejore profesionalmente es decisivo para que éste pueda desempeñar su quehacer educativo con la mayor competencia profesional que sea capaz, condición necesaria para ejercer la autoridad.

> *"La competencia es un concepto de rico sentido, pues se refiere a la habilidad o capacidad para resolver los problemas propios del trabajo. (…) La persona competente no es tanto la que sabe y por eso puede hacer, sino la que sabe obrar y hacer y puede afrontar los problemas prácticos en su complejidad. En la competencia radica la autoridad del profesional y su valor social: se le busca, entonces, más que por una titulación certificada en unos estudios, por una aptitud acreditada en su quehacer"* (Altarejos, 1998a, 44).

Quienes gobiernan el centro escolar deben facilitar y procurar esta tarea formativa a todo el profesorado, pero con una atención especial al profesorado joven que se inicia en la profesión. *"La responsabilidad de actualización y perfeccionamiento es del docente, pero los gastos y los medios para realizarla no pueden depender sólo de él"* (Altarejos, 1998a, 33-34).

1. PROFESORES PRINCIPIANTES Y EXPERTOS: LA LABOR DE MENTORIZACIÓN

En este apartado, tras mostrar la necesidad del profesor novel de capacitarse en su profesión, se describirá la situación, dentro y fuera del aula, en la que se encuentra el profesor principiante de Secundaria, sin experiencia, en los comienzos de su vida profesional, destacando como sus principales dificultades el desconocimiento de la profesión y la falta de formación para desempeñar el oficio de profesor. En segundo lugar se expondrá una propuesta didáctica para la formación del profesorado joven, basada en un sistema de ayuda personal llevado a cabo por un profesor experimentado, del mismo centro escolar, con una tarea específica a realizar.

1.1. La capacitación de los docentes en su profesión

¿Qué deben saber los docentes sobre la enseñanza? ¿Dónde pueden obtener ese conocimiento? ¿Es fácil aprenderlo o, por el contrario, constituye una tarea ardua? ¿La enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica o bien requiere un aprendizaje teórico previo? ¿Cómo saber si los alumnos aprenden o no, si los materiales empleados son los adecuados, si el tiempo asignado a un tema es el conveniente? Éstas son cuestiones, entre otras, que el aspirante a profesor debe plantearse.

El hecho de haber asistido a la escuela desde una edad temprana permite acumular conocimientos sobre los docentes y su trabajo. Una prolongada relación con la escuela y con los docentes lleva a muchos a creer que también ellos, aun sin ser docentes, tienen una idea bastante clara de lo que supone e implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Pueden llegar incluso a pensar que ser docente, enseñar bien, es sólo cuestión de proponérselo. De hecho, mientras algunas personas

© WK Educación

sostienen que hay mucho por aprender sobre la enseñanza, otras afirman que hay muy poco (Jackson, 2002, 17-19).

Los estudiantes que se preparan para enseñar en Secundaria y en la Universidad rara vez cursan materias sobre la didáctica durante su carrera, es decir, no reciben formación alguna sobre cómo enseñar la materia en la que se están especializando, ni estudian de un modo formal el proceso de enseñar. Sin embargo, la profesión docente, además del conocimiento de la materia que se imparte, exige tener una cierta habilidad o pericia metodológica, unas actitudes y un saber sobre los alumnos que permita enseñarles de forma apropiada. Cada vez se insiste más en la importancia de las cualidades personales del profesor, cualidades como por ejemplo el sentido de responsabilidad, la predisposición para trabajar en equipo, la aptitud para comunicar… *"Hoy es claro que la enseñanza no es una actividad que cualquiera pueda llevar a cabo, sino que para desarrollarla con plenitud es preciso estar dotado de un conjunto no pequeño de cualidades"* (Ibañez-Martín, 1998, 65).

Por lo tanto, el aprendizaje de la profesión docente requiere, necesariamente, además, una formación en actitudes y capacidades, puesto que:

> *"El docente no puede ser solamente el científico que conoce lo que hay, sino también el sabio, que conoce cómo obrar, en la ciencia y en la vida; y ambos saberes pueden y deben ser comunicados a los discentes, pues es la mejor ayuda que pueden recibir"* (Altarejos, 1998a, 42).

Para el aprendizaje de la profesión docente no es suficiente la experiencia directa, ni el intercambio informal con colegas, ni por supuesto el basarse exclusivamente en el sentido común, o en lo que el aspirante a profesor pueda recordar de sus propios profesores del período escolar. Es decir, la procedencia del conocimiento que precisa el docente para hacer bien su trabajo no puede reducirse únicamente a estas fuentes.

Finalmente, es cierto que existen docentes *natos*, con gran habilidad para enseñar y dotados de ciertas cualidades como el entusiasmo y la empatía, pero de ordinario ser un buen docente exige un aprendizaje arduo. Estos docentes *naturalmente dotados* son la excepción y no la regla.

1.2. Situación del profesorado principiante

Los inicios en la profesión docente son muy difíciles para la gran mayoría de los docentes. En este período de su vida profesional *"los dos temas centrales son la* ***supervivencia y el descubrimiento****"* (Marchesi y Martín, 1998, 157). De ordinario los profesores de Secundaria no han recibido en la Universidad una formación específica para ejercer la profesión docente. Su formación universitaria se reduce a unos conocimientos de la materia que va a ser objeto de enseñanza a sus alum-

nos. Uno de los primeros descubrimientos que hará el profesor al comienzo de su vida profesional es la gran variedad de tareas que comporta su profesión. Además de las clases, debe programar, evaluar, orientar a sus alumnos, mantener informados a los padres de estos y coordinar con ellos actuaciones educativas, organizar actividades extraescolares, asistir a distintos tipos de reuniones (seminarios, por niveles, por ciclos, por departamentos, claustros, juntas de evaluación), incluso a veces debe vigilar algún descanso, comedor o servicio de autobús. A todas estas tareas hay que añadir aquellas actividades que contribuyen a mejorar su propia formación profesional.

El desconocimiento de estas tareas, el no saber cómo afrontarlas y la falta de tiempo para atender a todas estas responsabilidades, es una de las primeras causas de preocupación para el profesor principiante. Pronto es consciente de su falta de formación para ejercer su nueva profesión. Advierte que los conocimientos adquiridos en la Universidad no son suficientes para afrontar las exigencias de la profesión docente. Ser profesor no se reduce a dar unas clases y dar una clase no es únicamente explicar unos conocimientos, y además los alumnos no son como él se había imaginado. Es fácil que aparezca la desilusión, el desengaño o el desánimo. La falta de recursos y de criterios para resolver un montón de situaciones nuevas provoca en el profesor joven una gran inseguridad. Duda del modo en que resuelve los distintos problemas que van apareciendo día a día y teme que sus propios errores tengan unas consecuencias irreparables. Esta inseguridad muchas veces va acompañada de un sentimiento de soledad (Esteve y otros, 1995, 57-66).

Por otra parte, llevar a cabo tareas como programar, evaluar, impartir clases, atender a la diversidad, incluso sancionar a los alumnos ante problemas de disciplina, exige al profesor un conocimiento de la normativa educativa. Es necesario conocer los objetivos fundamentales del sistema educativo, la estructura de las distintas etapas, los currículos básicos establecidos por la Administración, los distintos tipos de créditos y de contenidos, la estructura y las funciones del consejo escolar, los deberes y derechos de los alumnos, etc. Todo esto obliga al profesor joven a realizar un estudio de la normativa legal.

Al mismo tiempo que el profesor joven va descubriendo poco a poco en qué consiste y qué abarca su profesión, va conociendo a sus nuevos compañeros de trabajo, desconocidos para él, y su nuevo lugar de trabajo, también desconocido para él. Esto, según el tamaño del centro escolar, lo resolverá con más o menos facilidad y prontitud.

Conocer su nuevo lugar de trabajo, es decir, conocer el centro escolar no significa únicamente saber la ubicación de las aulas, la sala de profesores, los laboratorios, la biblioteca, los distintos despachos, etc., sino además conocer su ideario, el organigrama del centro, su reglamento de régimen interno (RRI), el proyecto curricular de centro (PCC) y el proyecto educativo de centro (PEC), el material y los recursos de que dispone e incluso conocer las competencias y el horario del personal no docente. Para el profesor joven conocer todo esto supone un estudio y un trabajo a los que deberá dedicar tiempo y atención.

© WK Educación

Las mayores preocupaciones y dificultades surgen cuando inicia su trabajo dentro del aula. Los problemas son diversos y varían en función del propio profesor y de las características del grupo de alumnos. De ordinario guardan relación con la materia que imparte el profesor, sobre todo con el modo de hacerlo y con la motivación y la disciplina de los alumnos. El profesor principiante no tarda en darse cuenta de que explicar unos conocimientos no es suficiente para que los alumnos los aprendan. Es preciso aprender a comunicarlos, adaptándose al nivel intelectual de los alumnos y sin olvidar que son adolescentes, edad en la que es muy difícil motivar. Por otra parte es consciente de que mantener el orden y la disciplina en el aula es una tarea difícil (a veces muy difícil). No sabe cómo hacerlo ni qué estrategias puede utilizar. Intenta sobrevivir.

Además, en esta situación, el profesor principiante no quiere defraudar al colegio en el que ha empezado a trabajar. Para evitarlo dedica mucho tiempo, incluso fines de semana y vacaciones, a preparar sus clases, aunque no sepa muy bien cómo hacerlo, y también a corregir exámenes y trabajos de sus alumnos. En los comienzos de su vida profesional le resulta muy difícil encontrar unos momentos para el descanso o para realizar cualquier actividad que no esté relacionada con su trabajo profesional.

Según va avanzando el curso, para el profesor principiante las cuestiones a resolver cada vez son más. Algunas las resuelve preguntando a sus compañeros, otras observándolos, otras mediante alguna sesión formativa organizada en el mismo colegio o asistiendo a algún curso de formación para el profesorado, organizado por cualquier otra institución, incluso alguna cuestión la podrá resolver a través de una buena lectura. Todos estos medios no son suficientes para resolver sus dificultades y problemas en el inicio de su vida profesional. La formación inicial del profesor a través de sesiones o cursos formativos no puede contemplar todas las situaciones que van surgiendo día a día a lo largo del curso. Es preciso un sistema de ayuda para el profesor principiante que sea eficaz para él, esto es, que le oriente de forma personalizada en sus múltiples tareas y le proporcione recursos para afrontar las distintas situaciones que le van surgiendo diariamente dentro y fuera del aula. En este apartado se propone un sistema de ayuda para la formación del profesorado joven, para el aprendizaje de su profesión, condición imprescindible para el ejercicio de la autoridad en ella.

1.3. La labor de mentorización

La propuesta que se expone a continuación se basa en la labor de un profesor experimentado, con unas tareas específicas: la labor de un *mentor*.

> *"Con este término, más frecuente en el mundo académico angloamericano que en el hispano, se alude a Mentor, amigo de Ulises, cuya figura adoptó*

la diosa Atenea para guiar e instruir a Telémaco durante la prolongada ausencia de Ulises" (Nubiola, 1999, 202).

Conviene destacar sus funciones principales: guiar e instruir. El mentor debe ser un profesor experimentado, competente y de reconocido prestigio profesional. Un profesor con autoridad ante el resto del profesorado y ante los alumnos. Su ayuda al profesor joven consistirá en un asesoramiento en las tareas docentes y una orientación ante las diversas situaciones que se presentan al profesor en sus comienzos profesionales. En esta relación, es muy importante, por parte del mentor, la comprensión y el aprecio hacia el profesor joven, además del estímulo y la exigencia.

Las vías para desarrollar está actividad de mentorización son muy diversas y habrán de ajustarse a las características específicas del colegio y a las de las personas. En concreto, se propone prestar especial atención a los tres medios de formación personal siguientes:

1) Entrevistas periódicas.

2) Asistencia a sus clases.

3) Relación escrita.

El medio básico para realizar esta labor de mentorización es mediante conversaciones personales periódicas. A través de una entrevista, quincenal durante el primer año y mensual en el segundo, el mentor irá instruyendo y orientando al profesor, a la vez que éste le irá exponiendo sus dificultades. Esta entrevista, fijada en el horario de ambos, mentor y profesor, no debe alargarse más de media hora y siempre debe llevarse preparada por ambas partes. Al comienzo de la entrevista es aconsejable dejar hablar al profesor novel, que manifieste sus inquietudes, preocupaciones y dificultades profesionales y también sus alegrías si las ha habido. A partir de ahí el mentor le orientará dándole criterio y proporcionándole recursos y estrategias para hacer frente a los distintos problemas, sin olvidar animarle y exigirle. La segunda parte de la entrevista se dedicará a la instrucción. Esta instrucción es conveniente darla y recibirla de forma gradual, evitando cualquier posible agobio al profesor novel y procurando ilusionarle en conocer, amar y ejercer su profesión cada día mejor. En algunas ocasiones, al finalizar la entrevista el mentor indicará al profesor la lectura de un documento, texto o libro que considere interesante para su formación.

La labor del mentor se complementará con una segunda vía de ayuda al profesor: consiste en la asistencia del mentor a determinadas clases del profesor joven. La asistencia del mentor a las clases del profesor siempre se hará de un modo convenido por ambos. A lo largo de cada una de esas clases, es conveniente que el mentor centre su atención en todo aquello que el profesor resuelva correctamente y en aquello que no resuelva o lo haga equivocadamente, para después advertírselo, de un modo explícito y con mucha claridad.

© WK Educación

En otras ocasiones, por ejemplo para aprender una estrategia de enseñanza o un modo determinado de proceder en el aula, será el profesor joven quien asista a una clase del mentor. La asistencia a la clase del mentor también se hará de un modo previamente convenido por ambos. Anteriormente a esa clase el mentor advertirá al profesor qué pretende enseñarle en ella.

La labor de mentorización que hasta aquí se ha expuesto es a través de un mentor que instruye y guía a un profesor sin experiencia y de su mismo centro. Es lógico que la comunicación entre ambos sea ordinariamente por vía oral. La comunicación oral suele ser más rápida y espontánea que la comunicación por escrito, aunque a veces también resulta menos precisa y menos reflexiva. El profesor, en sus comienzos profesionales, en muchas ocasiones se siente abrumado, sin comprender con claridad qué es lo que le pasa o por qué le pasa. Cuando esto sucede *"ayuda bastante a comprender un problema, sea de la naturaleza que fuere, intentar describirlo de forma sumaria por escrito"* (Nubiola, 1999, 91).

La comunicación por escrito obliga a una reflexión previa que no sólo ayuda a poner orden y a aclararse uno mismo, sino que además permite decir con más precisión aquello que se desea comunicar.

> *"Una técnica de éxito comprobado para empezar a escribir sobre un problema que tenemos o una cuestión que nos preocupa es la de comenzar como si se tratara de una carta a un amigo en la que contamos el asunto que nos inquieta"* (Nubiola, 1999, 93).

Por esto un tercer medio para que el mentor lleve a cabo su labor de ayuda y orientación al profesor joven es la comunicación por escrito o mediante el correo electrónico. Esta vía no excluye las dos expuestas anteriormente. Sería complementaria y podría utilizarse en aquellos períodos en que el profesor joven lo desee o el mentor así se lo aconseje.

La labor de formación al profesor joven es importante iniciarla muy pronto, en el mismo comienzo de su vida profesional. Hacerlo así permite evitar no sólo cualquier desilusión, desánimo o agobio del profesor debutante, sino también cualquier desprestigio ante sus alumnos o ante sus compañeros. El prestigio profesional sin duda es clave para que el profesor sea un hombre o una mujer de autoridad ante sus alumnos. Trabajar muy bien, con prestigio, querer a los alumnos y actuar coherente y justamente permitirá al profesor ayudar a crecer a sus alumnos sin órdenes ni mandatos, es decir, le permitirá educar a sus alumnos ejerciendo la autoridad.

EL PROFESOR MENTOR

Antes de dar por terminada este apartado parece necesario detenerse un poco más en la definición, los roles y las características de los profesores mentores, así como en el tipo de formación que éstos deben recibir, subrayando de este modo la importancia que tiene su labor de formación en los inicios de la vida profesional del profesor[1].

La figura del profesor mentor se asocia a la de un profesor experimentado y formado para instruir y guiar a los profesores principiantes que aspiran a ser profesionales de la educación. El profesor mentor necesariamente ha de ser un profesor digno de confianza, cálido y sensible a las necesidades de los demás. Además de poseer una gran experiencia sobre las tareas que comporta la profesión docente, ha de tener habilidad para suscitar en los estudiantes entusiasmo por la materia que enseña y una cierta habilidad para enseñar a estudiantes con distintos niveles de aprendizaje y a alumnos que requieren una atención especial.

Está claro que el profesor principiante necesita una formación teórica que le permita una reflexión sobre la tarea educativa a realizar y le sirva como referente en su actividad profesional. Sin embargo, está formación teórica no es suficiente para aprender su profesión; el joven profesor precisa, además, una formación práctica. *"Ni la teoría ni la práctica, de forma separada, proporcionan las condiciones suficientes para llegar a comprender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje"* (Moral, 1998, 134).

El profesor mentor es quien, en particular, se encargará de aunar ese conocimiento teórico sobre la enseñanza y el conocimiento práctico que por supuesto exige el aprendizaje de la profesión docente. *"El saber tomar decisiones es hoy, por lo menos, tan apreciado como el saber técnico de resolución de problemas; en la práctica profesional no pueden separarse uno de otro"* (Altarejos, 1998a, 28).

El profesor mentor, orientador y guía del profesor principiante, ha de saber encontrar la manera de enseñarle a enfrentarse a las dificultades que van surgiendo para que vaya aprendiendo poco a poco a resolverlas por sí mismo y pueda aprender de los posibles errores que pueda cometer. Asimismo, para que sea eficaz la ayuda que el profesor mentor presta al profesor principiante tiene que ser una ayuda amable, respetuosa y delicada, lejos de cualquier forma de autoritarismo. En modo alguno el profesor mentor puede adoptar el papel de controlador, o vigilante, de la actividad profesional del profesor principiante.

Ciertamente existen determinados factores que propician una buena relación de mentorización. Entre otros, caben destacar los siguientes:

1) Disponer del tiempo preciso para llevar a cabo las reuniones de asesoramiento,

1. Este epígrafe está inspirado en C. Moral, *Formación para la profesión docente*, Force y Grupo Editorial Universitario, Granada, 1998, pp. 243-250.

© WK Educación

tanto por parte del profesor mentor como por parte del profesor principiante.

2) Que realmente exista una proximidad espacial en el centro escolar entre ambos profesores.

3) Que coincida el área de conocimiento en que trabajan ambos profesores.

No puede omitirse la importancia que tienen ciertas características del profesor principiante en la relación de mentorización. Son características que influyen de manera decisiva en esta relación:

1) Tener conciencia de su necesidad de formación como profesional.

2) Considerar al mentor como alguien que le va a ayudar y no como alguien dedicado a enjuiciar o supervisar su actuación.

3) En consecuencia, aceptar la ayuda del mentor y saber acudir a él, por propia iniciativa, siempre que sea necesario.

En cuanto al profesor mentor, resta añadir dos características de gran importancia en la relación de mentorización: su deseo de ser mentor y su capacidad para guardar con confidencialidad los problemas del profesor principiante.

Finalmente, en cuanto a la formación que los profesores mentores deben recibir para aprender a enseñar, es interesante destacar que esta formación debe estar orientada a tres objetivos. El primero de ellos hace referencia a la información y el contenido que el mentor debe transmitir al profesor principiante y que éste último debe asimilar. En particular se refiere a la adquisición de estrategias y procedimientos relacionados con el proceso de enseñanza, con la disciplina y con la planificación y organización en el aula. El segundo de los objetivos se centra en el logro de la mejora profesional del profesor principiante, por lo tanto la formación impartida abordará las tareas propias del trabajo docente, tareas en las que el mentor debe ser formado para a su vez éste formar al profesor principiante. El tercero de los objetivos aspira a promover el desarrollo profesional y personal del profesor principiante. Para ello los profesores mentores deben ser formados para poder enseñar a los profesores principiantes la manera en que ellos, profesores expertos, resuelven los problemas. Este objetivo exige al mentor una reflexión sobre su propia práctica docente y una formación sobre la forma de hablar y escuchar que propicie una charla relajada y reflexiva. Cristina Moral, analizando las diferencias entre profesores expertos y principiantes, escribe:

> *"Lo que realmente hace que un profesor sea experto son los años de reflexión sobre la experiencia. Aunque existan diferencias grandes entre profesores expertos y principiantes lo que realmente los diferencia es su habilidad para producir una reflexión constante sobre su experiencia"* (Moral, 1998, 225).

2. PLAN DE FORMACIÓN: OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS

Este apartado aspira a presentar un plan de formación enfocado al conocimiento de la profesión docente y a la adquisición de las estrategias, habilidades, aptitudes y actitudes que necesariamente precisa todo profesor para llevar a cabo satisfactoriamente su tarea educativa. ¿En qué consiste la profesión docente?, ¿qué comporta?, ¿qué exige su ejercicio profesional?, ¿cómo vencer el nerviosismo que aparece en el profesor en sus primeras clases? Todas estas son cuestiones, entre otras, que se abordan en este plan de formación.

El plan de formación para profesores nuevos que se propone seguidamente tiene tres objetivos. En primer lugar aspira a proporcionar un conocimiento de la profesión docente y a instruir al profesor en las múltiples tareas que comporta su quehacer profesional. En segundo lugar pretende proporcionar al profesor debutante recursos y estrategias que le ayuden a resolver, con criterio, las distintas situaciones que van surgiendo diariamente a lo largo del curso. Y en tercer lugar intenta y procura evitar al profesor debutante los sentimientos de inseguridad o desánimo que con frecuencia aparecen en los inicios de la vida profesional docente.

El modo de aplicar este plan de formación ha quedado expuesto en el apartado anterior:

1) Mediante entrevistas periódicas.

2) Con la asistencia del mentor a determinadas clases del profesor joven y viceversa, la asistencia del profesor novel a las clases del mentor, siempre de un modo convenido entre ambos.

3) Cuando sea oportuno, a través de la comunicación epistolar mediante el correo electrónico entre el mentor y el profesor.

Este plan de formación consta de dos partes. La primera de ellas se centra en el estudio de algunas cuestiones y aspectos particulares de la profesión docente. Son cuestiones ante las que el profesor principiante debe detenerse para una mayor comprensión de su profesión, y sobre las que debe reflexionar antes de abordar la segunda parte de este plan de formación. La segunda parte está dedicada a la instrucción que exige un buen conocimiento y ejercicio de la profesión docente, instrucción que hace referencia a los requisitos y exigencias de esta profesión y a las distintas tareas que comporta y la normativa legal que las regula. Es una instrucción claramente orientada a la adquisición del prestigio profesional del profesor, uno de los tres pilares de la autoridad.

© WK Educación

PRIMERA PARTE: LA PROFESIÓN DOCENTE

INCERTIDUMBRES Y PECULIARIDADES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Inicialmente conviene detenerse en ciertas cuestiones y aspectos propios de la profesión docente que necesariamente el profesor principiante debe conocer, y por lo tanto deben ser tratados en su formación inicial como profesional de la enseñanza. Estas cuestiones y aspectos, que en cierto modo confieren un carácter singular a la profesión docente frente a otras profesiones deben ser tratados de forma previa a la instrucción que posteriormente se abordará en el plan de formación.

Ciertamente la actividad docente entraña unas incertidumbres reales que el profesor debe aprender a disipar. Estas incertidumbres, motivadas en cierto modo por la falta de resultados inmediatos que conlleva la tarea educativa, giran alrededor del alcance de la influencia del docente en el alumno y de la comprensión o el dominio por parte de los alumnos de la materia enseñada por el docente. Si bien es cierto que existen determinadas estrategias que permiten dar respuesta al profesor sobre si el alumno ha aprendido una cosa determinada o no la ha aprendido, también es cierto que estas mismas estrategias no dan respuesta respecto a si el educando se ha formado o no. Philip W. Jackson apunta cuatro estrategias mediante las cuales el profesor puede aminorar esas incertidumbres que se le presentan relacionadas con lo que los alumnos están aprendiendo:

1) Recorrer el aula con la vista en busca de alguna señal externa –asentir con la cabeza, sonreír, fruncir el ceño, etc.– del alumno que indique al profesor si el alumno está entendiendo o no lo que el profesor enseña.

2) Crear un clima en el aula que posibilite que el alumno admita su ignorancia sin temor y la deje ver al profesor y a sus compañeros, es decir, crear un clima en el que se acepte el no saber.

3) Realizar durante la clase preguntas a los alumnos sobre lo que el profesor está enseñando para comprobar el grado de comprensión.

4) Verificar la adquisición y retención de conocimientos por parte de los alumnos mediante exámenes, cuestionarios, exposiciones orales, etc. (Jackson, 2002, 79-104).

Estas estrategias ciertamente permiten conocer los efectos o resultados de la tarea instructiva del profesor, pero no de su tarea formativa. Al profesor le resulta muy difícil evaluar la tarea formativa de la enseñanza que imparte, tarea en la que *"ni siquiera hay correspondencia adecuada a este respecto por parte del destinatario, esto es, del alumno"* (Altarejos, 1998b, 103).

> *"Ante esta situación, el profesor debe tener la capacidad necesaria para afrontar el quehacer con una motivación intrínseca casi exclusivamente,*

> *lo cual presenta la tarea docente como un empeño por el valor y la nobleza propias de su quehacer, de la enseñanza"* (Altarejos, 1998b, 103-104).

Por ello la profesión docente requiere un talante particular, unas disposiciones y actitudes determinadas que permitan vencer las dificultades que plantea la enseñanza. En este sentido, se consideran propias de la profesión docente virtudes como la magnanimidad, la constancia, la entereza, la tenacidad y la paciencia, virtudes que Francisco Altarejos denomina *virtudes de choque* en el quehacer docente.

Cualquier profesión se caracteriza por el perfeccionamiento propio de la persona como tal mediante el ejercicio de la actividad profesional que desempeña. Ahora bien, la profesión docente, a diferencia de otras profesiones, no sólo reclama el perfeccionamiento y, en consecuencia, el crecimiento personal de quien la ejerce, sino que, además, solicita y exige la mejora y el desarrollo de la persona del educando, es decir, de la persona a la que el profesor le presta un servicio, una ayuda, persona a la que en otras profesiones se le denomina *el cliente*.

La docencia, como cualquier otra profesión, se relaciona con un tipo de trabajo determinado, con la especialización y división del trabajo, con la actividad económica de la sociedad y con la distribución de servicios. Sin embargo, como advierte Francisco Altarejos, la profesión docente es una *profesión asistencial*, una profesión que *"es más que un servicio particular: es una ayuda al desarrollo humano"* (Altarejos, 1998c, 15). Hay una clara diferencia conceptual entre *servicio* y *ayuda* en la que merece la pena detenerse. Esta diferencia conceptual, que el profesor debe conocer, reside fundamentalmente en su destinatario.

> *"En el servicio, el tomador es alguien que recibe el bien, y es por tanto un 'receptor pasivo'. En cambio, en la ayuda, el destinatario es alguien reforzado en su propia acción, y dicho refuerzo es precisamente el bien que se ofrece; el ayudado es un 'agente activo'"* (Altarejos, 1998a, 43).

Quizá el dato más importante a resaltar aquí es el hecho de que el profesor, en su quehacer educativo, no debe suplir al educando en su propia acción, sino que debe asistirle, con gran disponibilidad, hasta que el educando pueda valerse por sí mismo. Así pues, la profesión docente reclama ayuda al educando y, por supuesto, respeto y amor a la libertad del alumno. Del mismo modo, la profesión docente reclama un constante empeño por buscar, amar, vivir y transmitir la verdad. Sin ese empeño personal del profesor por ser sincero en sus palabras y en su vida, es decir, por ser veraz, al profesor le resulta imposible ser una persona digna de crédito ante sus alumnos, puesto que la credibilidad del profesor y la confianza en él están profundamente ligadas a su saber y a su veracidad. La veracidad del docente es condición imprescindible para que la ayuda que el profesor ofrece al alumno sea efectivamente una asistencia y un apoyo eficaces para el educando.

© WK Educación

SEGUNDA PARTE: LA TAREA DOCENTE

INSTRUCCIÓN DOCENTE

En esta segunda parte se presta atención a los contenidos que necesariamente habrá de abordar la instrucción que requiere el conocimiento y el aprendizaje de la profesión docente. Esta instrucción, tras detenerse en una mayor comprensión de la profesión docente, se centra sobre todo en las distintas tareas docentes y en la normativa legal que las regula. Seguirá un orden previamente establecido por el mentor, aunque en ocasiones, ante ciertas situaciones o necesidades del profesor, se podrá alterar con flexibilidad.

Esta instrucción se ha organizado en los seis núcleos temáticos que se exponen a continuación. De cada uno de estos núcleos se indican con carácter orientativo los principales aspectos que habría que abordar.

1) ***Conocimiento del centro escolar***: El organigrama del colegio. El personal docente y personal de administración y servicios. Las instalaciones del centro escolar. El ideario, el PCC, el PEC y el RRI del colegio. Las costumbres del centro escolar.

2) ***La profesión docente***: ¿En qué consiste? ¿Qué habilidades, aptitudes y actitudes personales requiere su ejercicio profesional? Las funciones del profesor: educar e instruir. Características de los adolescentes. Necesidad de una formación inicial del docente y luego de una formación permanente. El descanso de los profesores.

3) ***La enseñanza de los contenidos***: Los objetivos fundamentales del sistema educativo. La programación de los contenidos. La preparación de la clase. Cómo dar la clase. La atención a la diversidad.

4) ***La evaluación del aprendizaje de los alumnos y diversas reuniones***: Cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos. Los exámenes: objetivos y pasos que requieren. Las calificaciones. Las juntas de evaluación. Otras reuniones: seminarios, nivel, claustro.

5) ***La autoridad del profesor***: El concepto de autoridad ¿Por qué es necesaria en la relación educativa? ¿Cómo se adquiere? La disciplina y los castigos.

6) ***El asesoramiento de los alumnos***: El profesor como guía y orientador de sus alumnos. La relación del profesor con los padres de los alumnos: una tarea de coordinación y complementariedad.

En algunos de estos aspectos será conveniente tratar además la normativa legal que exige su propio conocimiento.

Como se ha indicado, el contenido de las dos partes de este plan de formación se propone impartir en sesiones personales periódicas, que no deben alargarse más

de media hora, sesiones quincenales durante el primer año y mensuales en el segundo. Es decir, se propone impartirlo no de forma intensiva, sino de forma gradual a lo largo de todos los meses del curso escolar. Por ello, a modo de introducción y de forma previa a ambas partes del plan de formación parece efectivo detenerse en algunas consideraciones prácticas para las primeras clases del profesor debutante.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS PARA LAS PRIMERAS CLASES

Es de sobra conocido que el profesor debutante ha de prepararse para vencer el nerviosismo que inevitablemente aparece al tener que impartir por primera vez una sesión a un grupo, más o menos numeroso, de alumnos a los que no conoce. Está claro que el profesor debe desarrollar alguna habilidad para que ese nerviosismo no sea percibido por los alumnos y le permita desarrollar la clase con la máxima normalidad. Algunos profesores intentan aminorarlo utilizando distintas técnicas, como por ejemplo respirar profundamente unas cuantas veces antes de iniciar la sesión, pedir a los alumnos que se presenten, repartir una determinada documentación, o no empezar la clase hasta que la mayoría de los alumnos guarden silencio. Sin embargo, esa seguridad que anhela tener el profesor en sus primeras exposiciones en el aula en gran parte se la dará una buena preparación de la clase, una preparación que contemple los contenidos de la materia que va a enseñar, la manera en que los enseñará, cómo se dirigirá a los alumnos, qué actitud tomará ante preguntas inadecuadas o conflictivas de los alumnos o ante preguntas cuya respuesta no conozca. A continuación se van a tratar cada una de estas cuestiones con el objetivo de proporcionar una ayuda eficaz al profesor principiante en sus primeras clases[2].

***a) Una preparación de la clase que contemple los contenidos de la materia que se enseña*:** La preparación de la clase fundamentalmente debe estar orientada a la adquisición del dominio de los contenidos que el profesor aspira a enseñar y al modo en que va a transmitirlos a sus alumnos, de una manera clara, bien estructurada y bien secuenciada. Este dominio necesariamente requiere por parte del profesor un estudio personal profundo, sereno y riguroso del tema que va a enseñar. El profesor debe tener claro qué objetivos quiere enseñar a sus alumnos y qué es lo que éstos tienen que aprender en esa clase determinada. Una clase debe prepararse con tiempo, evitando dejar cuestiones para el último momento antes de la clase, sin confiar en que la improvisación resuelva aquello a lo que no se le ha dedicado el suficiente tiempo. Una clase bien preparada supone también tener preparados temas adicionales por si se va más rápido de lo previsto, y acudir a ella con todo el material didáctico necesario para su realización.

2. Algunos aspectos de las cuestiones tratadas en este epígrafe han estado inspiradas en O. Amat, *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*, Gestión 2000, Barcelona, 1994, pp. 51-53 y 60-77.

© WK Educación

b) Aspectos físicos y de comunicación verbal en el aula: Existen ciertos aspectos físicos que influyen sobremanera en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, el movimiento del profesor en el aula. Si el movimiento del profesor es el adecuado, probablemente evitará la monotonía; por el contrario, un exceso de movimiento podría convertirse en un elemento distorsionador. Otros aspectos que el profesor debe considerar giran alrededor del lenguaje que va a utilizar en sus exposiciones y del uso más o menos eficaz de su voz. Un lenguaje claro y adaptado al nivel de los alumnos, una vocalización correcta de cada una de las palabras que pronuncie el profesor, un tono de voz cómodo y una entonación adecuada, son elementos importantes en la exposición del profesor.

c) Cómo dirigirse a los alumnos: Poco a poco el profesor irá aprendiendo a interpretar la información que los alumnos le envían a través de sus caras, gestos, preguntas, posturas, etc., lo que le permitirá ir conociéndolos cada vez más y mejor. En cualquier caso, la actitud del profesor hacia sus alumnos en todo momento debe ser de aprecio, de respeto y de servicio.

d) Cómo responder a las preguntas de los alumnos: En la comunicación entre el profesor y el alumno el modo en que éste formule las preguntas y el profesor se las responda es clave para su relación, y en consecuencia para el proceso de formación del alumno. Las preguntas que el alumno durante la clase dirige al profesor aportan una información sobre lo que entiende o no entiende, lo que le interesa y lo que le preocupa. El profesor ha de saber aprovechar esta información para poder ayudar de forma más eficaz al alumno. Por ello el profesor debe esforzarse por crear en el aula un clima que invite a los alumnos a hacer preguntas, un clima en el que los alumnos se sientan cómodos al expresarlas y admitan los problemas o dificultades que se les presenten en su aprendizaje, incluso que estén dispuestos a revelar su ignorancia sobre alguna cuestión particular. Obviamente las preguntas hay que responderlas adecuadamente, y valorar al que las hace. El profesor, con su postura y mirada, ha de tratar de transmitir su interés por la cuestión planteada. En ningún caso el profesor puede ridiculizar al alumno que acaba de hacer una pregunta. Sin embargo, la pregunta del alumno puede ser no adecuada, o estar relacionada con algún tema que se tratará más adelante. En el primer caso el profesor puede proponer responderla en otro momento, por ejemplo durante el próximo descanso, o indicar que está fuera de los objetivos del tema que se está tratando, o al margen de la asignatura que imparte el profesor. En el segundo caso el profesor puede indicar que la pregunta se resolverá más adelante, en su momento. Como es sabido, en el aula se espera que el profesor sepa las respuestas a todas las preguntas formuladas por los alumnos. Cuando el profesor no conoce la respuesta no debe intentar contestarla inmediatamente, sino que tras indicar al alumno que pensará o buscará la respuesta a su pregunta, se la contestará posteriormente. Finalmente, ante preguntas conflictivas, que incluso pueden encerrar una cierta agresividad, existe un modo que facilita su respuesta y que consiste en pedirle al alumno que formule de nue-

vo su pregunta. Al hacerlo por segunda vez normalmente el alumno reduce su agresividad inicial.

En la propuesta para la formación del profesorado joven que se ha expuesto en este apartado se han citado algunas de las tareas que convendría que el mentor incluyera en su labor de instrucción al profesor principiante, pero no se han descrito de forma detallada. La descripción de la profesión docente y de algunas de sus tareas se ha presentado a lo largo del capítulo IV (apartado 3) y también a lo largo del apartado precedente (1). Otras tareas docentes y algunos aspectos de la vida del profesor se describen en el último apartado de este capítulo (4), a través de una colección de cartas que una profesora experimentada de Secundaria escribe a una joven profesora que se inicia en su profesión.

3. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE PROFESORAS JÓVENES

En este apartado se va a exponer la experiencia de un curso de formación de profesores nuevos, llevada a cabo en el colegio La Vall de Bellaterra, Barcelona, durante los cursos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004[3]. Esta experiencia se llevó a cabo a lo largo de tres cursos escolares consecutivos. En sus tres ediciones participaron únicamente profesoras de La Vall, tanto por parte de sus asistentes como por parte de quienes impartieron sus sesiones. El apartado se ha organizado en cuatro epígrafes. En primer lugar se ha centrado la atención en los objetivos de este curso de formación; seguidamente se han expuesto los contenidos abordados en sus sesiones y el modo de impartirlos; finalmente, tras mostrar la heterogeneidad de las asistentes al curso, se ha descrito la evaluación final realizada en cada una de sus tres ediciones, deteniéndose en particular en aquellos aspectos del curso que, en opinión de las participantes, podrían mejorar en ulteriores ediciones.

3. En este apartado se recoge la experiencia personal de la autora, lo que obliga a algunas repeticiones inevitables respecto a lo escrito en otros apartados de este libro.

© WK Educación

OBJETIVOS DEL CURSO

Desde un principio los objetivos de este curso de formación no sólo giraron alrededor de instruir a las nuevas profesoras en sus múltiples tareas, sino también alrededor de acogerlas y darles el apoyo que precisa todo profesor en los inicios de su vida profesional. Por lo tanto, los objetivos quedaron definidos del siguiente modo:

1) Instruir a la profesora en las tareas propias del docente.

2) Proporcionarle recursos y estrategias eficaces que le ayuden a resolver, con criterio, distintas situaciones que van surgiendo diariamente a lo largo del curso.

3) Propiciar entre quien imparte el curso de formación y las participantes una relación en la que la profesora debutante, sin experiencia, pueda expresar con confianza sus dificultades e inseguridades.

4) Facilitar el conocimiento del centro escolar.

CONTENIDOS DEL CURSO DE FORMACIÓN Y MODO DE IMPARTIRLOS

Los contenidos del curso se organizaron en dos bloques bajo los siguientes títulos:

I) Conocer el nuevo lugar de trabajo

II) Instrucción en relación a las distintas tareas docentes y a la normativa legal.

I) CONOCER EL NUEVO LUGAR DE TRABAJO

Los contenidos de este bloque se impartieron en tres sesiones denominadas *sesiones iniciales*. Las dos primeras se dieron en el aula, la tercera fuera de ella. Las sesiones en el aula abordaron el ideario del colegio y distintos aspectos relacionados con la organización general del centro escolar, como son: el organigrama del colegio, la organización del colegio en secciones, el personal docente y el personal de administración y servicios, el calendario escolar, el horario del centro, los autobuses escolares, las costumbres y celebraciones del colegio.

La tercera de estas *sesiones iniciales* consistió en un recorrido por todo el centro escolar mostrando a las profesoras recién incorporadas las instalaciones escolares, es decir, las aulas, los despachos, las salas de profesores, los laboratorios, la biblioteca, el salón de actos, el gimnasio y los campos de deporte, los comedores y la cocina, la zona de secretaría y administración, la enfermería, etc. En este recorrido, junto con las explicaciones pertinentes sobre cada una de estas zonas del colegio, las profesoras nuevas eran presentadas al personal del centro.

Es importante destacar el hecho de que en la primera sesión, tras conocerse y presentarse las profesoras que iban a tomar parte en el curso, quien impartía las sesiones comunicó a las participantes los objetivos y contenidos del curso de formación, así como el calendario y el horario de cada una de las sesiones y el lugar dónde se desarrollarían. Estas últimas cuestiones, más de tipo organizativo, por el tamaño del colegio y la diversidad de profesoras participantes –profesoras de Primaria, profesoras de Secundaria, algunas con dedicación completa, otras con dedicación parcial, y sobre todo con horarios muy distintos– era importante que quedaran concretadas de manera clara desde el primer día. En cualquier caso se trataba de un curso impartido en el mismo centro escolar, como una actividad incluida en el horario laboral de las participantes.

II) INSTRUCCIÓN EN RELACIÓN A LAS DISTINTAS TAREAS DOCENTES Y A LA NORMATIVA LEGAL

Los aspectos que se abordaron en este segundo bloque de contenidos fueron los siguientes: conocer y amar la profesión docente, la necesidad de la formación permanente del profesorado, saber estar en el aula, educar e instruir, la autoridad del profesorado, los adolescentes, cómo preparar y dar una clase, la disciplina y los castigos, los objetivos fundamentales del sistema educativo, los exámenes y las calificaciones, las juntas de evaluación, el asesoramiento y las entrevistas con los alumnos, las entrevistas con los padres de los alumnos y el descanso de las profesoras.

Estos contenidos se impartieron de forma gradual en sesiones grupales quincenales de media hora de duración a lo largo de todo el curso escolar. Es decir, no se trataba de un curso intensivo de formación previo al comienzo de las clases escolares, sino que se prolongaba hasta finalizar el curso escolar, de este modo se facilitaba a la profesora principiante la reflexión y asimilación de los contenidos y se evitaba su posible agobio ante tanta nueva información. En cuanto a las tres *sesiones iniciales*, éstas se desarrollaron con una mayor periodicidad y su duración fue de algo más de una hora.

En las tres ediciones del curso, las sesiones, excepto dos de ellas el primer año y una el tercer año, fueron impartidas por la misma profesora, una profesora del colegio con una experiencia profesional de más de veinte años. Respecto a las sesiones que ella no impartió, las desarrollaron otras profesoras del colegio, también con experiencia, que fueron invitadas al programa.

© WK Educación

LAS ASISTENTES AL CURSO

A lo largo de sus tres ediciones han asistido al curso veinticuatro profesoras, catorce de ellas eran profesoras de Primaria y diez de Secundaria, la mayoría de ellas sin ninguna experiencia como docentes. Cabe destacar que siete de estas profesoras eran a su vez antiguas alumnas del colegio, por lo tanto se podría decir que el grupo al que iban dirigidas las sesiones era un tanto heterogéneo. Ciertamente, en algunos aspectos la enseñanza en Primaria es distinta de la enseñanza en Secundaria y quien impartía las sesiones no podía obviarlo. Por otra parte, el hecho de que una profesora nueva en el colegio fuera antigua alumna del mismo o no lo fuera requería dar un enfoque, incluso un contenido, distinto en las denominadas *sesiones iniciales*.

La primera edición tuvo lugar en el curso 2001-2002. Participaron diez profesoras, ocho de ellas eran profesoras de Primaria y dos de Secundaria. De estas diez profesoras, para dos de ellas aquel no era su primer curso en La Vall, sino el segundo. Vale la pena destacar el agradecimiento que estas dos profesoras manifestaron en repetidas ocasiones por el hecho de asistir a este medio de formación: ellas aprendían, pero lo mejor era que, además, con sus afortunadas intervenciones durante las sesiones y sus comentarios sobre su experiencia de su primer año en el colegio, no dejaban de enseñar y ayudar al resto de las asistentes. Ambas estaban convencidas de la necesidad de una formación permanente para el profesorado y así lo expresaban.

En la segunda edición, que tuvo lugar en el curso 2002-2003, participaron siete profesoras, dos de Primaria y cinco de Secundaria. En esta edición cabe destacar que por razones de horario una de las asistentes al curso recibió la instrucción de forma separada al resto de las participantes, hecho que propició que surgiera un asesoramiento más personalizado con esta profesora principiante.

La tercera edición se desarrolló en el curso 2003-2004. Participaron siete profesoras, cuatro de Primaria y tres de Secundaria. En pocas sesiones estuvieron presentes todas las profesoras –por una baja de maternidad y por la incorporación al colegio de dos profesoras nuevas a mediados del curso escolar–. Estas circunstancias obligaron a una reorganización que afectó tanto a los contenidos de las sesiones como a su calendario y horario. Se trataba de una reorganización que permitiera a todas las profesoras principiantes recibir la instrucción indicada en el programa inicial, y a su vez recibir el apoyo y la atención que reclamaba su condición de profesora debutante. En esta edición la instrucción impartida se complementó periódicamente con conversaciones personales de veinte minutos o media hora entre quien impartía las sesiones y las participantes.

EVALUACIÓN FINAL Y ASPECTOS QUE PODRÍAN MEJORAR EN ULTERIORES EDICIONES

Con el objetivo de mejorar este curso de formación en ulteriores ediciones, la última sesión –en sus tres ediciones– se dedicó a realizar una evaluación del curso. Esta evaluación se llevó a cabo mediante un breve cuestionario que las profesoras participantes debían cumplimentar. Se trataba de un cuestionario sobre el acierto e interés de los temas tratados y sobre el modo de impartir las sesiones, que permitía expresar cualquier sugerencia o comentario que las participantes estimaran de interés.

A continuación se exponen de un modo resumido el sentir general y diversas sugerencias de las participantes en este curso, recogidas en sus tres ediciones y expresadas en ese breve cuestionario.

En primer lugar hay que destacar su agradecimiento, un agradecimiento al colegio por ese medio de formación que no sólo les permitió aprender sobre sus tareas profesionales, sino que además les permitió situarse con prontitud en el centro y sentirse acogidas y guiadas desde un principio. No cabe duda de que el hecho de saber a quién y adónde dirigirse en cada ocasión infunde seguridad al profesor debutante. A su vez, y así lo expresaron con agradecimiento, el curso les permitió conocer a otros profesores del colegio con los que habitualmente no coincidían por cuestiones de horario o por trabajar en niveles de enseñanza distintos. Se trataba de un conocimiento mutuo entre profesionales que permitía intercambiar experiencias y puntos de vista distintos, hecho que indudablemente les proporcionó un saber adicional.

En relación a los temas tratados, en su opinión la instrucción impartida se ajustaba a sus necesidades. Resulta interesante señalar que diversas profesoras afirmaron que sobre diversos temas era la primera vez que recibían formación alguna. Respecto a temas no abordados y que eran de su interés cabe destacar *El trabajo en equipo* y *La integración de alumnos con discapacidades*. Algunas participantes destacaron como uno de sus aprendizajes, entre otros, la importancia de transmitir con entusiasmo e ilusión lo que se enseña.

En cuanto al modo de impartir las sesiones, los cuestionarios registraron que las profesoras principiantes valoraban mucho la claridad, la concisión, el orden y la puntualidad en las sesiones.

Finalmente, en el apartado de sugerencias se propuso profundizar más en el tema de las entrevistas con alumnos y con los padres de alumnos, poner más ejemplos aplicados a Primaria y dar un guión de la sesión antes de iniciar su exposición. Por otra parte, como se ha indicado, el curso se desarrolló en sesiones grupales quincenales de media hora de duración. Para la gran mayoría de las participantes media hora era poco. De hecho, quien impartía las sesiones siempre procuró que las exposiciones y las conversaciones que surgían con frecuencia a partir de ellas no sobrepasaran la media hora, ya que el horario particular de cada profesora no lo permitía. Sin

© WK Educación

embargo, las ansias de aprender de las participantes a veces lo hicieron difícil de conseguir. Entre sus sugerencias también estuvo aumentar la duración de las sesiones.

4. CARTAS A UNA JOVEN PROFESORA

Hasta aquí en este capítulo y de acuerdo con el segundo de los objetivos de este libro se ha presentado una propuesta didáctica para la formación del profesorado principiante, enfocada a la adquisición de autoridad. En los apartados 1 y 2 se ha abordado la descripción de un plan de formación y el modo de impartirlo. En particular se ha prestado atención a la figura del profesor mentor y a la instrucción que éste debe impartir en su quehacer.

Los contenidos que el mentor debe incluir en su labor de instrucción hacen referencia a la profesión docente en sí misma y a las tareas que le son propias. La profesión docente y algunas de sus tareas han sido descritas en el capítulo IV (apartado 3) y en este mismo capítulo VI (apartados 1 y 2). Sin embargo, otras de las tareas docentes que convendría que el mentor incluyera en su instrucción se han citado, pero no se han descrito de forma detallada. Por consiguiente, en este apartado se va a prestar atención a determinadas tareas docentes y a aspectos concretos de la vida del profesor que requieren también atención. Para describir estas tareas docentes y aspectos de la vida del profesor se ha elegido el estilo epistolar. Es decir, estas tareas docentes y aspectos de la vida del profesor se han descrito a través de una colección de cartas que una profesora experimentada de Secundaria escribe a una joven profesora que se inicia en su profesión.

Así pues, en este apartado se reúnen una serie de ocho cartas en las que una profesora experta transmite a una profesora principiante su experiencia en muy diversas facetas de la actividad docente. La mentora trata de enseñar a la profesora joven cómo adquirir la autoridad personal que sus alumnos necesitan y esto lo hace abordando aspectos muy concretos y particulares de la actividad docente. A través de sus cartas no sólo trata de enseñar determinadas tareas a la profesora joven, sino que además intenta ilusionarla, para que poco a poco vaya amando su profesión. Al mismo tiempo, la mentora trata de evitar a la profesora joven cualquier sentimiento de soledad en los inicios –no fáciles– de su vida profesional, y de infundirle seguridad. De ahí que esta serie de ocho cartas pueda considerarse un recurso pedagógico que permite a la mentora transmitir de un modo claramente comunicativo y directo unos contenidos y proporcionarle el apoyo que precisa la profesora principiante.

"Una ventaja de las cartas frente a otros géneros literarios es que su redacción ha de estar presidida por una finalidad comunicativa: lo más importante es que quien reciba nuestra carta entienda con claridad lo que queremos decir" (Nubiola, 1999, 96).

Por esta razón, en las ocho cartas se ha procurado utilizar un lenguaje sencillo y

explícito, evitando cualquier tecnicismo, para lograr esa claridad en lo que se quiere decir. Las tareas y los aspectos de la vida del profesor que se describen en ellas no son más importantes, ni tampoco menos, que otros expuestos y descritos con anterioridad en estas páginas.

Las tareas y los aspectos tratados en estas ocho cartas son los siguientes:

Carta 1: El "saber estar" en el aula.

Carta 2: La preparación de la clase y la clase.

Carta 3: La autoridad del profesor.

Carta 4: La disciplina y los castigos.

Carta 5: Los exámenes y las calificaciones.

Carta 6: Las juntas de evaluación.

Carta 7: Las actividades con alumnos fuera del aula.

Carta 8: El descanso de los profesores.

La elección del estilo epistolar para dar esta formación no es sólo porque resulte más agradable, directo y comunicativo, sino también porque –al menos en algunas ocasiones– puede servir, o ser estímulo para que la profesora joven responda a su vez narrando su experiencia, lo que indudablemente le proporcionará una mayor comprensión de lo que le pasa y le permitirá expresar a la mentora con más precisión aquello que desea comunicar.

© WK Educación

CARTA 1: EL "SABER ESTAR" EN EL AULA

Querida Judit:

Sé por tu hermana María que has encontrado trabajo en un colegio como profesora de Matemáticas en Secundaria. Es el trabajo que siempre has querido realizar al terminar la carrera. Te incorporarás el próximo mes de septiembre y pronto te darás cuenta de que en estos años de Universidad has aprendido unos conocimientos de algunas materias que ahora puedes transmitir a tus alumnos, pero no te han enseñado el *oficio de profesora* y no sabes muy bien cómo hacerlo. Muchos profesores han aprendido este oficio con su propia experiencia y sentido común a lo largo de unos cuantos años, pero esto no es suficiente. Me gustaría poder ayudarte en el aprendizaje de la tarea de ser profesora. Por eso te he escrito esta carta en la que te hago algunas consideraciones e intento mostrarte algunas *maneras de hacer* en el aula que pienso que pueden serte útiles.

A lo mejor te sorprende que no empiece explicándote cómo se hace para dar una clase. En esta carta no quiero hablarte de las programaciones, ni de los contenidos, ni de los exámenes, ni de nada que sea didáctico. Esto te lo contaré más adelante en próximas cartas. Antes quiero referirme a otros aspectos que son fundamentales en nuestro trabajo. Algunos son imprescindibles y otros muy necesarios para cualquier docente. Hoy quiero hablarte del orden en el aula, de la puntualidad, de la obediencia de los alumnos, del modo de mandar y de tu atuendo personal como profesora.

Para empezar quiero decirte que la persona que manda en el aula y quien la organiza es el profesor o la profesora. Esto no es suficiente que lo sepas y lo tengas muy claro tú sola, sino también tus alumnos. Los alumnos tienen que saberlo, no te importe en algún momento decírselo en voz alta, y sobre todo tienen que notarlo con tu comportamiento.

Es importante crear un clima de orden y disciplina en el aula para que los alumnos puedan centrarse en el aprendizaje. El orden se consigue teniendo la clase muy preparada, sabiendo cómo vas a empezar, cómo vas a continuar y cómo vas a terminar. Los alumnos tienen que acostumbrarse a pedir la palabra ante cualquier pregunta, aclaración o comentario que deseen hacer, por ejemplo levantando la mano, y saber esperar su turno. Procura no dejar hablar a más de uno a la vez. Con adolescentes esto no es fácil, pero si no lo consigues llegarás al desorden rápidamente. El orden material del aula contribuye mucho a conseguir este clima de orden. Estoy pensando en un profesor que nunca empieza la clase sin que cada mesa esté en su sitio, no haya ningún papel en el suelo, los armarios del aula estén todos cerrados y la pizarra limpia.

Al hablar de orden no puedo dejar de hablar de la puntualidad. Pienso que la impuntualidad genera desorden y desprestigia a cualquier profesional. La puntualidad

es para todos, para el profesor y para los alumnos. Por lo tanto, no te conformes sólo con exigírtela a ti, también debes exigírsela a tus alumnos, tanto al empezar una clase como al acabarla. Si empiezas una clase con retraso, como los programas son largos y nunca queremos renunciar a alguna parte de ellos, casi sin darte cuenta te llegarán las prisas para explicar o trabajar lo previsto para aquel día, y empezarás a correr en tus explicaciones. Estas prisas provocarán en tus alumnos, o al menos en algunos de ellos, desagrado, nerviosismo, desánimo o enfado. Y probablemente al día siguiente tendrás que repetir todo lo explicado en estos últimos minutos. Por otra parte, la impuntualidad al acabar la clase, alargándose unos minutos, siempre inquieta a los alumnos y afecta al profesor que viene a continuación.

No consientas una desobediencia a tus alumnos. Si lo haces, no estarás enseñando a obedecer y además pueden interpretarlo como una debilidad o una inseguridad por tu parte. Esto no te va a ayudar a estar en el lugar que te corresponde como profesora que es el lugar que necesitas para desempeñar bien tu tarea educadora.

¿Y cómo mandar? La orden tiene que ser muy clara. A veces tendrás que ser bastante explícita y asegurarte de que han entendido bien lo que les has mandado y que saben hacerlo. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando mandes realizar un trabajo de la materia que estás impartiendo. Sin embargo, hay órdenes que no necesitan ninguna explicación, por ejemplo mandar a un alumno que limpie algo que ha ensuciado intencionadamente. Sea cual sea la orden, siempre dala con respeto y sin levantar el tono de voz. Ante una orden de difícil aceptación es de gran ayuda empezar con un *por favor*. Antes de dar una orden piensa bien lo que vas a mandar, no pidas imposibles ni cosas que no sirven para nada, qué palabras utilizarás y en qué momento y a quién se lo vas a mandar.

No me resulta fácil explicarte cómo tiene que ser el atuendo personal de una profesora que imparte clases en Secundaria. Me vienen a la cabeza tres adjetivos: elegante, actual y sobrio. Elegante porque resulta agradable a los ojos de los alumnos. Actual porque denota que vives en este mundo, *estás al día*, esto es importante para ellos. Y sobrio porque ayuda a evitar distracciones a los alumnos. El modo de vestir es un instrumento que tenemos los profesores con el que sin decir ni una palabra podemos enseñar muchos valores. No lo desaproveches. Además, no ir vestida y arreglada del modo adecuado y correcto es una falta de consideración y respeto hacia tus alumnos. Si tú no les tienes este respeto, difícilmente te lo tendrán ellos a ti.

Ya para acabar quiero decirte que para el trabajo que te está esperando, el esfuerzo, desde el primer día, para saber mantener el orden en el aula, vivir la puntualidad, aprender a mandar a tus alumnos exigiéndoles ser obedientes y cuidar tu atuendo personal no es menos importante que el esfuerzo que has puesto en tus años de formación para tener el dominio de unos contenidos. Este *saber estar* en el aula te permitirá llegar a lo que quieres ser, una buena profesora de Matemáticas.

Hasta muy pronto, te envío un saludo cariñoso.

© WK Educación

CARTA 2: LA PREPARACIÓN DE LA CLASE, Y LA CLASE

Querida Judit:

Me imagino que estarás esperando y deseando que te cuente lo que tienes que hacer para dar una clase. Hoy te voy a escribir sobre algunas de estas cosas. Qué hay que tener en cuenta y en qué momento, antes, durante o después de la clase. Es muy importante que tus alumnos te vean muy segura en tu tarea docente. Gran parte de esta seguridad te la dará una buena preparación de la clase antes de entrar en el aula, una preparación que te exigirá en primer lugar tener unos objetivos muy claros de lo que quieres enseñar. Y después deberás preparar el modo de hacerlo, es decir, el modo de transmitir unos contenidos de una manera bien estructurada, bien secuenciada y con el lenguaje más adecuado. También quiero hablarte de dos instrumentos muy importantes en nuestra materia, los deberes y la pizarra. Dejo el tema de los exámenes para más adelante.

Tener unos objetivos claros significa poder concretar tú qué conceptos, qué procedimientos y qué actitudes y valores quieres enseñar a tus alumnos en una clase concreta. Para ellos será de gran ayuda saber qué es lo que les pretendes enseñar y qué es lo que tienen que aprender. Por lo tanto, esto es lo primero que tendrás que comunicarles al empezar la clase. A veces te irá bien escribirlo en la pizarra. Estos objetivos se basarán en la programación de la asignatura o crédito que estés impartiendo. La programación, que es competencia del profesor o profesora, siempre estará de acuerdo con las características del grupo de alumnos asignado. Para preparar la programación puede ayudarte hablar con el profesor del curso anterior o con otros compañeros de tu curso.

En el aula, antes de iniciar un tema, es muy prudente y eficaz averiguar qué conocimientos previos tienen los alumnos sobre aquello que vas a explicar. Puedes hacerlo a través de un diálogo, planteándoles preguntas o mediante la resolución de un problema. Les será de gran ayuda en su proceso de aprendizaje. Cuando llegues a este momento siempre es mejor empezar diciendo "¿os acordáis de…?" que decir "como deberíais saber…". Dedicar unos minutos a recordar algún contenido, momentáneamente olvidado, no pienses que es perder el tiempo, te aseguro que es ganarlo. Ante estos olvidos no te enfades ni te lamentes, recuérdaselos y sigue adelante.

Para que el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos pueda llevarse a cabo con éxito, es necesario que los contenidos estén bien estructurados, en coherencia con los objetivos. Ve siempre de lo general a lo detallado y específico. También es necesario que estén bien secuenciados, con un orden, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo. Antes de iniciar la explicación de un tema escribe en la pizarra su título. Haz lo mismo con cada uno de sus apartados: definición, representación gráfica, propiedades, etc. Esto los sitúa y ordena mucho. Los ejemplos, pensados y

resueltos de antemano, son una gran ayuda para la enseñanza de las Matemáticas. Apóyate en ellos. No los improvises, por lo menos al principio. Puedes tener alguna sorpresa desagradable.

Es importante que sepas elegir el lenguaje adecuado, en función de las características de los alumnos y del contenido que estés trabajando. Que sea un lenguaje claro, adaptado a su nivel. Pronto te darás cuenta de la dificultad que tienen para expresarse utilizando términos matemáticos. No dejes de emplear el vocabulario matemático preciso en cada momento, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Cuando te dirijas a tus alumnos, procura que todos puedan ver tu cara. A veces, sin darte cuenta, puedes dejar detrás de ti a los de la primera fila. Sin querer, harías más difícil su escucha. Mientras utilices la pizarra, es mejor no hablar. Al hablar dándoles la espalda algunas palabras se pierden. Esto hará perder significado a tu explicación. Vocaliza bien todas tus palabras. Emplea un tono de voz cómodo para todos los alumnos, incluso para los que están ocupando los pupitres de la última fila. Les evitarás esfuerzos innecesarios y distracciones. En ocasiones el lenguaje gestual y el mímico son un instrumento de ayuda para mantener la atención.

Para enseñar cualquier procedimiento matemático, por ejemplo resolución de problemas, interpretación de gráficas o cualquier otro, te irá muy bien utilizar la estrategia "primero lo haré yo, después lo haremos juntos y después lo harás tú solo". Las dos primeras partes se llevan a cabo durante la clase, en el aula, con el profesor. La tercera, "después lo harás tú solo", constituye los deberes. Con ellos los alumnos aprenden a trabajar solos y a ser conscientes de sus dificultades y del nivel de conocimiento que poseen sobre el tema en estudio. Los deberes hay que planificarlos, supervisarlos y corregirlos siempre. Al planificarlos determinarás primero el objetivo que persigues (aprender, consolidar, repasar…) y después el tipo, el grado de dificultad y la cantidad de ejercicios o problemas que mandarás. Con adolescentes, supervisar los deberes es muy importante. Les ayuda a ser constantes en el cumplimiento de su tarea. Y a ti te aportará una información muy útil sobre su ritmo y nivel de aprendizaje. La corrección de los deberes, por ser un momento de resolución de dudas y clarificación de conceptos, es mejor llevarla a cabo al comienzo de la clase. Procura no retrasarte en la corrección, ya que esto facilitará el estudio a tus alumnos.

Antes de usar la pizarra procura que esté bien borrada y limpia. Una vez limpia la pizarra, las palabras clave son claridad y orden. Escribe con mucha claridad, letras y números. Ve llenándola de manera ordenada, siguiendo una dirección concreta durante todo el ejercicio o problema. Si la cambias, díselo o indícalo de alguna manera, ya que evitarás confusiones. Cualquier palabra que utilices por primera vez, escríbela en la pizarra antes de pronunciarla, te aseguras que la aprenden correctamente. No empieces a escribir un ejercicio sin antes borrar, completamente, el anterior, aunque te quepan los dos, así evitarás confusiones.

En esta carta he querido mostrarte la importancia que tiene preparar una clase

© WK Educación

antes de darla. Esta preparación te llevará a determinar qué es lo que quieres enseñar a tus alumnos y cómo lo vas a hacer, es decir, qué estrategias, qué lenguaje y qué recursos vas a utilizar. También he querido indicarte algunas formas que puedan ayudarte a sacar un buen rendimiento de los deberes y de la pizarra. Finalmente quiero decirte que ese miedo que puede aparecer en los comienzos de nuestra profesión, que tiene su máximo exponente antes de entrar en el aula, con una buena preparación de la clase puedes mitigarlo hasta hacerlo desaparecer totalmente y poco a poco ir descubriendo lo bonita que es nuestra profesión.

Hasta pronto, un saludo cariñoso.

CARTA 3: LA AUTORIDAD DEL PROFESOR

Querida Judit:

Hoy voy a hablarte de una cuestión muy importante para cualquier profesor. Sin lugar a dudas, se trata de una cualidad clave en la tarea de educar. Además, como toda cualidad, enriquece y hace más atractiva la personalidad. Me estoy refiriendo a la autoridad. Te hablaré de ella, de su necesidad para educar y de cómo conseguirla.

Los alumnos adolescentes se caracterizan por tener una gran inseguridad en lo que dicen, hacen e incluso en lo que piensan. Cualquier alumno, en su proceso de madurez personal, necesita apoyarse en la seguridad que le proporcionan las cualidades, intelectuales y morales, de quien le ayuda en su educación, en este caso su profesor o profesora. Al mismo tiempo necesita apoyarse en su afecto. El reconocimiento de esas cualidades por parte del alumno es lo que otorga al profesor un prestigio, y en consecuencia una autoridad. En una relación de este tipo predomina el consejo del profesor al mandato y la docilidad inteligente del alumno sobre la obediencia mecánica.

La autoridad nada tiene que ver con el autoritarismo. El autoritarismo eclipsa totalmente la libertad del educando. El fin que persigue la autoridad del profesor es el crecimiento del alumno en madurez y responsabilidad. Este fin lo persigue con amabilidad, mediante consejos, indicaciones e incluso opiniones del profesor, más que con órdenes o mandatos. Esa amabilidad es compatible con la exigencia razonable y justa. Cuando el alumno reconoce unas cualidades en su profesor o profesora y descubre afecto en sus palabras, surge en él ese tipo de obediencia tan especial, la docilidad. Esta docilidad inteligente lleva al alumno, haciendo uso de su libertad, a aceptar y posteriormente a interiorizar, los consejos o indicaciones del profesor convirtiéndolos en guía de su comportamiento.

Esto no significa que para gobernar el aula y lograr que tus alumnos aprendan unos conocimiento no tengas que mandar y exigir obediencia. En estas dos tareas concretas de tu trabajo deberás hacerlo en bastantes ocasiones, pero todo lo que puedas conseguir mediante un consejo amable, no lo consigas a través de un mandato. Cuando tengas que mandar, procura que sea un mandato justificado, es decir, siempre acompañado de la explicación necesaria para que tus alumnps puedan conocer las razones. En muchas ocasiones la carencia de autoridad hace recurrir al uso del mandato o incluso a la imposición sin explicación alguna. Educar no es imponer, es convencer, ayudar a crecer.

Sin embargo, no tengas miedo a exigir a tus alumnos; por ahí nunca perderás su afecto. Los adolescentes no rechazan la exigencia, incluso la desean; lo que no toleran es la injusticia, la arbitrariedad y la incoherencia.

La autoridad te la dará el prestigio profesional y una conducta coherente y justa, lejos de cualquier arbitrariedad. El prestigio profesional, es decir, ese reconocimiento, por parte de los alumnos, de un trabajo bien hecho, exige al profesor tener un do-

© WK Educación

minio de los contenidos de la materia que imparte y dar las clases muy bien, es decir, bien estructuradas, con unos objetivos claros, adaptados a las características de los alumnos, y creando un clima de orden que permita a los alumnos centrarse en su aprendizaje. Esto, por supuesto, obliga al profesor a una preparación muy importante fuera del aula. Ten presente que si una clase no ha sido previamente preparada, forzosamente reinará en ella la improvisación. Esta improvisación suele ir acompañada de equivocaciones, pequeñas o grandes, del profesor y, sin duda, de desorden. Cuando esto ocurre, el desprestigio del profesor es bastante inmediato y no es fácil salir de él.

La impuntualidad desprestigia seriamente a cualquier profesional. Conviene que seas muy puntual en tus clases, reuniones o en cualquiera de tus obligaciones profesionales, tanto al comenzar como al terminar. Detrás de la impuntualidad suele haber falta de respeto y consideración a los demás, desorden e incluso a veces pereza. En cualquier caso la impuntualidad no es compatible con el prestigio profesional.

Piensa que tu conducta y tu porte personal, es decir, tu actitud al hablar, tus gestos, incluso tu atuendo personal son observados de manera continuada por tus alumnos y que a través de ellos emites mensajes. Mensajes que en algunos casos serán decisivos para alcanzar la autoridad ante tus alumnos. Tu conducta nunca puede ir en contra de tus palabras. La autoridad del profesor reclama coherencia entre lo que dice y lo que hace. Por lo tanto, es lógico que cualquier actitud o valor que quieras enseñar a tus alumnos procures tenerlo tú o al menos intentes adquirirlo.

Ser justa en todas tus acciones es básico para ser una profesora con autoridad. Esto significa actuar buscando el comportamiento correcto en cada acción. Los adolescentes son intolerantes con la injusticia. Un alumno no sólo espera o exige que su profesor sea justo con él, sino que además espera que lo sea con cada uno de sus compañeros, incluso cuando se trata de castigar algún comportamiento incorrecto. Como a veces los adolescentes confunden la justicia con el igualitarismo, tendrás que ayudarles a distinguir. Los profesores pretendemos ser justos para lograr una mejora personal de cada una de nuestros alumnos. Cada alumno es diferente, por lo tanto necesita un trato diferente, es decir, una ayuda o una exigencia distinta. Verás que, en ocasiones, ser justa es bastante duro, tanto para ti como para tus alumnos. Cuando esto ocurre la justicia tiene que ir muy unida al afecto. No olvides que ser justa también comporta saber rectificar cuando una se ha equivocado. Rectificar y, si es preciso, pedir perdón no lleva a perder autoridad, sino, en todo caso, a aumentarla.

Bueno, Judit, hoy me ha parecido conveniente hablarte de la autoridad del profesor, pues es fundamental en la tarea de educar. He procurado mostrarte lo que significa establecer una relación de autoridad con los alumnos y te he señalado que la autoridad se apoya en el prestigio profesional, en la conducta, coherente y justa, y en el afecto a los alumnos. Me gustaría que esta carta te sirviera para que, desde tu primer día en el colegio, sepas cómo hacerlo para alcanzar esta autoridad que precisas para ser una buena profesora.

Un saludo cariñoso.

CARTA 4: LA DISCIPLINA Y LOS CASTIGOS

Querida Judit:

Me escribes que en las sesiones iniciales de formación para los nuevos profesores te han hablado en más de una ocasión de la disciplina y los castigos. Es lógico que ahora, antes de que los alumnos vuelvan al colegio después de las vacaciones, te preocupe cómo conseguir la disciplina en el aula más que cómo explicar tu materia. Como bien dices, sin la disciplina te será imposible enseñar cosa alguna a tus alumnos. Y no sólo eso, Judit, la indisciplina en el aula, además, hace sufrir mucho a cualquier profesor y le obliga a dedicar gran parte de su tiempo a resolver situaciones desagradables. Hoy en esta carta voy a hablarte de la disciplina, de cómo conseguirla, y de los castigos.

Para educar son necesarias unas condiciones de orden, de paz y de sosiego que sólo se consiguen cuando la convivencia entre quien educa y el educando es correcta y adecuada. La misión de la disciplina, en los centros educativos, es ayudar a que la convivencia entre sus miembros sea la mejor posible. Sin ella al centro le será imposible alcanzar los objetivos educativos que se ha propuesto.

La disciplina no es un problema; comienza a ser un problema cuando escasea y es un gran problema cuando está del todo ausente. Procura tenerla presente en todas tus tareas educativas, tanto dentro como fuera del aula. Sin embargo, aunque sea imprescindible no puedes olvidar que es un medio, no un fin. Un medio que a ti te permitirá enseñar y a cada uno de tus alumnos aprender, con el mayor rendimiento posible. Si la consigues, además, evitarás faltas, comportamientos incorrectos y también los castigos que a nadie agradan.

Conseguir la disciplina no significa lograr un simple amaestramiento, sino que se trata de que cada alumno tenga sus razones para aceptar y querer el control de sí mismo, traducido en un orden y una conducta adecuada. Para algunos alumnos esas razones serán unos objetivos a conseguir a corto o a largo plazo. Por esto, una manera muy bonita y eficaz de conseguir la disciplina de tus alumnos es proponerles objetivos que puedan aceptar, es decir, adaptados a su edad y a sus intereses. Procura, si ellos te lo permiten, que sean objetivos exigentes, pero siempre asequibles. Ésta es la mejor manera y la más bonita de conseguir la disciplina, pero también la más difícil, pues requiere algunas conversaciones y una cierta madurez por parte de los alumnos que a veces les cuesta alcanzar. Pronto te darás cuenta de que para los alumnos con menos madurez, la razón para aceptar una conducta adecuada y correcta suele ser simplemente evitar el castigo.

Lo ideal es que cada alumno sepa controlarse a sí mismo, pero con los adolescentes verás que no siempre es así. Es utópico pensar que las normas de convivencia en el aula no son necesarias. Las normas de convivencia hay que dejarlas muy

© WK Educación

claras desde el primer día, no sólo comunicarlas, sino explicarlas, y después exigir su cumplimiento *y exigirlo siempre* y de la misma forma, con igual intensidad. Si no lo haces así, como te he dicho anteriormente, la disciplina comenzará a ser tu problema y en poco tiempo será tu gran problema.

Las reglas del juego para lograr la disciplina en el aula han de girar alrededor de la puntualidad, del orden, del silencio como respeto al trabajo de los demás, del respeto mutuo y del trabajo muy bien hecho. Estas reglas son para todos. Para lograr su cumplimiento algunas veces no tendrás más remedio que recurrir a la sanción, pero procura que no sea con frecuencia, sólo como último recurso. Deja bien claro de antemano qué es lo que se va a sancionar y cuál va a ser la sanción y después cúmplelo fielmente. Haciéndolo así, además de actuar sin arbitrariedad evitarás que cualquier castigo que tú impongas se atribuya a tu enfado, disgusto o estado de ánimo.

El objetivo del castigo es lograr un cambio en la conducta incorrecta del alumno, pero además no hay que olvidar el efecto disuasorio que tiene ante determinadas faltas o comportamientos incorrectos. A veces el castigo provoca una cierta agresividad en el alumno al que se le ha impuesto. Cuando esto ocurre es muy importante que le expliques que tú enjuicias negativamente su conducta, nunca a él y, aunque sea obvio, dile por qué ha sido castigado. Tiene que percibir lo que tú persigues con el castigo que le has impuesto: su corrección, no su perjuicio.

Para que un castigo sea eficaz tiene que cumplir unos requisitos. En primer lugar hay que escuchar al alumno antes de castigarle. El castigo debe ser inmediato a la falta cometida. Si lo aplazas puede interpretarse como una reacción de venganza. Su intensidad tiene que estar en relación con la gravedad de la falta cometida y la edad del alumno. No debe durar demasiado tiempo. Y se ha de mantener, es decir, hay que tener firmeza para hacerlo cumplir y controlar su cumplimiento.

Cuando los profesores valoramos el incumplimiento de una norma de disciplina por parte de un alumno, es conveniente que consideremos la situación y las circunstancias personales de ese alumno que la ha incumplido**.** Hacerlo así en muchos casos nos dará una explicación de su conducta, aunque no una justificación. Los castigos que humillan hay que evitarlos siempre, nunca corrigen conductas y provocan grandes resentimientos. De igual modo, te recomiendo que nunca impongas castigos colectivos, pues no son eficaces y siempre son injustos para algunos alumnos.

Para acabar quiero decirte que los cambios en la conducta siempre son lentos, por lo tanto deberás tener mucha paciencia. A veces los profesores nos olvidamos de recompensar las buenas conductas porque pensamos que se dan de manera natural. Es necesario recompensarlas para que no se debiliten o desaparezcan. La mejor recompensa siempre es el afecto, el interés y la atención del profesor hacia el alumno, pero a menudo deberán ser también destacadas públicamente. En este sentido puede decirse que los premios son mucho más eficaces que los castigos. Como comprobarás pronto, hay alumnos que cambian en su actitud al ser premiados por su conducta o su trabajo, mientras que son relativamente refractarios a los castigos.

Bueno, Judit, me gustaría que todo cuanto te he dicho en esta carta acerca de la disciplina, de cómo conseguirla, y de los castigos, pueda ayudarte en tu trabajo docente, de manera que la disciplina nunca sea tu problema, ni tu gran problema, y te deseo que con tus alumnos no tengas que recurrir nunca al castigo.

Te envío un saludo cariñoso.

© WK Educación

CARTA 5: LOS EXÁMENES Y LAS CALIFICACIONES

Querida Judit:

Los profesores, en nuestro trabajo, dedicamos gran parte de nuestro tiempo a una tarea que nos da mucha información del progreso de nuestros alumnos en su aprendizaje y de nuestro acierto o desacierto en el modo de impartir el crédito o la asignatura; esta tarea son los exámenes. Los exámenes hay que programarlos y prepararlos, comunicar a los alumnos el contenido, la forma y la fecha de realización, corregirlos, calificarlos y finalmente devolverlos corregidos y calificados a los alumnos. Hoy en esta carta quiero hablarte de cada uno de estos pasos y de su finalidad.

En la medida de lo posible te irá muy bien programar los exámenes al comienzo del curso, o por lo menos al comienzo de cada unidad didáctica. Al hacerlo ten en cuenta el tema o los temas –los contenidos– que van a entrar en él, el calendario escolar y las juntas de evaluación, en las que ya deberás tener decididas las calificaciones de cada alumno. De este modo, te evitarás improvisaciones y agobios muy molestos que impiden trabajar bien.

La gran mayoría de los adolescentes estudian cuando se acerca el examen. Ya sabemos que esto no es lo ideal y que hay excepciones, pero va bien tener en cuenta que esta es la forma habitual de actuar de los adolescentes. Con ello quiero decirte que si has explicado un concepto o un procedimiento básico que es necesario para comprender los temas siguientes de la programación, no dudes de que ese es un buen momento para poner un examen.

Cuando tengas decidida la fecha de un examen y su contenido, comunícalo a tus alumnos con la antelación suficiente para que puedan organizar su trabajo. Esta fecha no la cambies a no ser por un motivo realmente importante. Cambiar las fechas casi siempre genera un gran desorden y a veces graves confusiones. Piensa que ese cambio afectará a muchas personas y, si no está bien justificado, no deja de ser una falta de seriedad y de respeto al trabajo de todos, incluido el tuyo. No te digo que no pueda haber motivos importantes para cambiar una fecha de examen, pero no es frecuente que se presenten.

El contenido del examen, es decir, las preguntas, los problemas o los ejercicios, siempre ha de estar de acuerdo con lo que se ha trabajado en clase y con lo que tú has exigido. No quieras sorprender, pues sólo te servirá para esto, para sorprender a tus alumnos. Este no puede ser el objetivo de un examen. Este tipo de sorpresas suele ir acompañado del desconcierto y la inquietud de los alumnos y de los malos resultados. Una vez preparado el examen, antes de pasarlo a los alumnos, es muy prudente que tú lo resuelvas todo, hasta el final, y controles el tiempo que empleas para hacerlo. Piensa que el tiempo que ellos van a necesitar para hacerlo, en la mayoría de los casos será aproximadamente tres veces el que tú has empleado.

Empezar el examen con puntualidad es muy importante; es empezarlo con serenidad, sabiendo todos, ellos y tú, que va a haber el tiempo necesario para hacerlo. Una vez repartidos los exámenes, cuando cada alumno ya tenga el suyo, puedes hacer una lectura en voz alta de él y en ese momento contestar, si las hay, a las preguntas o aclaraciones que te pidan.

La corrección empieza determinando qué puntuación vas a dar a cada pregunta, a cada ejercicio, a cada problema, incluso a cada parte del problema, y cómo vas a penalizar los distintos tipos de errores. Deberás mantener el mismo criterio a lo largo de la corrección de todos los exámenes, y no variarlo por cansancio o por cualquier otro tipo de circunstancia. No te limites a corregir estrictamente los conocimientos matemáticos. No puedes olvidarte de la expresión y de la ortografía, aunque seas profesora de Matemáticas. En nuestra materia parece que haya pocas ocasiones para cuidar y corregir esas cosas, pero te aseguro que las hay.

Para ser justa en el proceso de calificación, sin hacer regalos de ningún tipo ni exigir a ningún alumno aquello que no puede dar, tendrás que esforzarte pronto por conocer su capacidad intelectual, su dedicación efectiva al estudio, incluso sus circunstancias personales. La calificación de cada alumno no puede estar al margen de estos factores.

Exige una buena presentación de los exámenes, que estén ordenados, con números claros y con las explicaciones necesarias para que tú, la profesora, no tengas que ir adivinando el razonamiento seguido por cada alumno en cada problema del examen. Es bueno que antes de hacer el primer examen les expliques cómo se hace esto y les digas que lo vas a exigir.

Piensa que un examen no sólo sirve para calificar a los alumnos, sino que aporta una información de gran valor tanto para el profesor como para cada alumno. Proporciona una información muy valiosa acerca de tu proceso de enseñanza y del aprendizaje de tus alumnos que te permitirá llevar a cabo una evaluación de dichos procesos. Por esto es bueno corregir y dar los resultados lo antes posible. Si hay que rectificar actuaciones o actitudes, cuanto antes se empiece a hacer mucho mejor.

Creo que no es conveniente ni adecuado "cantar" las calificaciones delante de la clase, ni sacar listas. La calificación se la doy a cada alumno por escrito en el mismo examen cuando se lo devuelvo corregido.

Cuando cada alumno tenga en sus manos su examen corregido, puedes resolverlo tú en la pizarra con todas las explicaciones, aclaraciones y comentarios que te parezcan necesarios. Esta es una buena ocasión para que tus alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje. Por supuesto, deberás decir en clase que estás dispuesta a dedicarles el tiempo necesario para la revisión individual de los exámenes.

Bueno, Judit, hoy únicamente te he hablado de los exámenes, de sus objetivos y de los pasos que requieren, es decir, su programación, su comunicación a los alum-

© WK Educación

nos, su elaboración, su realización y su vigilancia en el aula y su corrección. Cada uno de estos pasos precisa la atención y la dedicación del profesor para lograr sus fines y convertir cada examen en una herramienta didáctica de gran utilidad.

Te envío un saludo cariñoso.

CARTA 6: LAS JUNTAS DE EVALUACIÓN

Querida Judit:

Al leer tu última carta me alegra mucho comprobar el entusiasmo y el esfuerzo que pones por aprender tu profesión y por hacerlo muy bien. Hace casi dos meses que te has incorporado a tu nuevo trabajo y ya has comprobado que ser profesora exige un trabajo bastante intenso fuera del aula, no sólo para preparar las clases, sino también para preparar y corregir los trabajos y los exámenes de tus alumnos. Este trabajo fuera del aula se incrementa especialmente cuando se acerca el día en que hay que tener las calificaciones listas, es decir, decididas y puestas en el acta correspondiente. Ese es el día de la junta de evaluación. En tu última carta me sugieres que te hable de esas reuniones, pues en el colegio algo te han contado, pero no sabes muy bien en qué consisten y cómo se llevan a cabo. Veo que te interesa de un modo especial el papel que tiene el tutor de curso en estas reuniones. De ellas voy a hablarte hoy en esta carta, especialmente de su preparación y de su desarrollo.

Quiero empezar diciéndote que para un mismo profesor preparar y asistir a una junta de evaluación no supone lo mismo si es el tutor del curso que se evalúa o si no lo es. En el primer caso, es él el que dirige la reunión y de su habilidad dependerá en gran parte su desarrollo y su buen ritmo.

La junta de evaluación es el final de un largo proceso que se inicia con las programaciones de cada crédito o asignatura, donde se marcan unos objetivos, y termina con las decisiones que toma cada profesor para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Hay que preparar hasta el último detalle las juntas de evaluación. Esto significa que con anterioridad a la junta, el profesor tiene que haber evaluado a cada uno de sus alumnos, a partir de la información que ha recogido, no sólo mediante exámenes, trabajos y preguntas en clase, sino también a través de la observación sistemática y alguna que otra conversación, si es posible con cada uno de ellos. Estas entrevistas te permitirán conocer actitudes y circunstancias personales de tus alumnos que sin duda influyen de un modo importante en su rendimiento escolar.

Las calificaciones tienen que estar decididas antes de empezar la reunión. Quiero avanzarte que no te resultará fácil calificar a cada alumno y también quiero recordarte que cuando lo hagas no sólo has de tener en cuenta los conocimientos de Matemáticas que ha aprendido cada uno, sino también su capacidad intelectual, su actitud e incluso sus circunstancias personales. Al principio, si no te aclaras o tienes dudas con alguna nota, puedes pedir consejo, siempre antes de la junta, a algún profesor que merezca tu confianza y tu respeto, pero al final decides tú.

La segunda parte de la preparación de la junta de evaluación consiste en pensar y después decidir qué acciones vas a llevar a cabo para mejorar tu proceso de en-

© WK Educación

señanza y aprendizaje de cada uno de tus alumnos. Esta segunda parte es importante que la tengas resuelta antes de la junta, pues como te he dicho requiere una reflexión que no es posible llevar a cabo durante la reunión.

A estas reuniones suelen asistir alrededor de ocho o diez personas, que son los profesores que imparten clases en el curso que se evalúa. La preparación de la junta de evaluación por parte de cada uno de los profesores que asisten a ella es decisiva para la eficacia de esta reunión. De ordinario todo el profesorado lleva las notas preparadas. Lo que no suele llevarse tan preparado es lo que se va a hablar. Cuando esto sucede, las reuniones se eternizan, a veces de forma insoportable. Se habla demasiado y se decide poco. Esto hay que evitarlo y le corresponde hacerlo, en gran parte, al tutor del curso, que es el que dirige la sesión.

El tutor, antes de iniciar la reunión, tiene que conocer cuál ha sido el rendimiento de cada uno de los alumnos de su curso en cada materia a lo largo del período que ha durado la evaluación. Esto requiere haber tenido alguna conversación, a lo largo de este período de tiempo, con los distintos profesores del curso y con los alumnos y haber realizado un estudio del acta, previo a la junta.

Al empezar la sesión, es muy eficaz que el tutor comunique a todos los asistentes el orden que va a seguir a lo largo de la reunión. Por ejemplo, si citará a los alumnos por orden alfabético o se seguirá cualquier otro criterio, o qué aspectos de cada alumno van a tratarse y en qué orden. La delicadeza, la prudencia y la discreción son tres cualidades que deben estar presentes a lo largo de toda la sesión y el tutor tiene que velar para que así sea. Hay que hablar siempre de los alumnos con el mismo cariño y delicadeza que lo harías si ellos o sus padres estuvieran presentes. Ademá, hay que procurar hablar de todos los alumnos, pues de lo contrario acabarás hablando sólo de los que tienen malas calificaciones.

Como ya sabes, otras veces lo hemos comentado, educar no es sólo transmitir unos conocimientos. Por esto los resultados, me refiero a las calificaciones de tus alumnos, son importantes, pero también lo son sus comportamientos y sus actitudes y sobre todo saber cómo o por qué se ha llegado a ellos. Esto es fundamental para poder ayudarles. A veces en las juntas de evaluación descubrirás la respuesta de este cómo y de este porqué. Finalmente, en la junta hay que concretar qué actitudes y qué acciones del profesorado o de los alumnos conviene cambiar. Me parece que ésta que es la parte más difícil de conseguir.

Como siempre, la puntualidad es importante, pero me atrevo a decirte que en estas reuniones la puntualidad es *muy importante*. Después de una junta de evaluación suele haber una o dos juntas más, o ha habido una o dos más antes. La impuntualidad al empezar o al acabar una de las sesiones siempre afecta a muchas personas. Además, las juntas de evaluación suelen llevarse a cabo fuera del horario escolar, al acabar las clases del día. Esta impuntualidad, además de generar desorden, añade a todos los profesores más cansancio al ya habitual que aparece en esos momentos de la jornada. Aquí vuelve a ser clave la actitud de quien dirige la sesión, el tutor o tutora del curso.

Para acabar quiero decirte que en estas reuniones a las que asisten tantos profesores tienes una oportunidad de oro para aprender, simplemente escuchando a tus colegas. Procura estar atenta para saber aprovechar estas ocasiones.

Tal como querías, hoy te he hablado de las juntas de evaluación, en concreto de su preparación y de su desarrollo, destacando el papel clave que tiene el tutor del curso en ellas. Espero haberte ayudado. Y estoy segura de que lo harás muy bien, especialmente cuando se evalúe tu curso.

Un saludo cariñoso.

© WK Educación

CARTA 7: LAS ACTIVIDADES CON ALUMNOS FUERA DEL AULA

Querida Judit:

La mayor parte del tiempo que los profesores compartimos con nuestros alumnos se ubica en las aulas. Es lógico, por tanto, que lo primero que conozcan de nosotros sea nuestra manera de desenvolvernos en la clase. Luego, poco a poco, van descubriendo más cosas de nuestra personalidad hasta que llegan a conocernos bastante bien. Al empezar el curso serás simplemente *la profesora nueva de Matemáticas*, pero según avancen los días y te vayan conociendo, pasarás a ser Judit, con tu nombre y tu manera de ser y de trabajar. A nosotros, los profesores, nos pasa lo mismo con nuestros alumnos. Lo primero que conocemos de cada uno de ellos es cómo se desenvuelve en el aula. Ese conocimiento es muy importante, pero resulta incompleto. Las actividades fuera del aula, por ejemplo cualquier salida organizada por el tutor, o por un profesor o por el colegio, nos permiten conocer un poco más a cada alumno. Lo mismo ocurre en los ratos de descanso entre las clases o en el comedor. Hoy voy a hablarte de las salidas con alumnos y de las vigilancias de descansos y de comedor. Son tareas que a muchos profesores no nos gustan nada, sin embargo son ocasiones para conocer más y mejor a los alumnos, lo que nos permitirá dar una ayuda más adecuada a cada uno.

Cualquier salida con alumnos, ya sea una excursión o una salida de carácter más cultural, siempre debe estar bien preparada para que sea eficaz y a la vez sea un día agradable y divertido para todos. Esto supone pensar en las peculiaridades de los alumnos, en sus intereses y por supuesto en los conocimientos que se están trabajando en clase. En todas las salidas o visitas culturales que organices has de tener muy claro qué es lo que pretendes que tus alumnos aprendan y procurar además que no les resulte aburrida. Organizar una salida requiere tiempo, atención y estudio por parte del profesor. Tiempo y estudio para elegir bien el día y el lugar al que se va a ir, solicitar información, conocer horarios y precios, hacer reservas, preparar cuestionarios, etc. Todo ello contribuirá, sin duda, al éxito de la salida. Una vez esté organizada, unos días antes de realizarla conviene comentarla con los alumnos procurando entusiasmarlos. Con adolescentes es prudente no dar casi nada por sabido. Recuérdales cuál es el comportamiento que se espera y hasta se exige en el lugar al que vais a ir, ya sea un museo, un teatro, un concierto o cualquier otro lugar.

En un día así, con alumnos y fuera del colegio, los profesores nos sentimos más cercanos a los alumnos y surgen conversaciones que en el aula difícilmente podrían darse, con lo que crece el conocimiento mutuo. Esta circunstancia tiene que beneficiar a las dos partes, profesor y alumno. Al profesor porque sabrá mejor cómo ayudarlo, y al alumno porque recibirá con mayor agrado esa ayuda.

Las vigilancias de descansos son muy útiles para saber cómo se organizan los distintos grupos de amigos y quién es más líder entre ellos. Pronto te darás cuenta de qué alumnos tienen problemas de relación o qué alumnos, agobiados por los estudios, no sueltan el libro en todo el descanso. A veces, en esos ratos algún alumno se te acerca para contarte alguna cosa personal que en el aula no sería capaz de hacerlo. Es una ocasión para pedirte ayuda o un consejo, o simplemente para que lo escuches. No lo defraudes. En los descansos se ven muchas cosas, por ejemplo quién no sabe esperar su turno en cualquier juego o no sabe perder, el respeto que se tienen entre sí, el trato con alumnos de distinta edad o el respeto al material y a las instalaciones del centro. Todo esto tiene que servirte para saber cómo ayudar mejor a cada uno en particular.

Las vigilancias de comedor pueden ser más o menos fáciles, en función del menú del día y del número de alumnos que hagan uso de este servicio. Se complica bastante cuando aparecen casos de alumnas (o alumnos) que padecen enfermedades relacionadas con trastornos alimenticios: anorexia, bulimia. Esto, lamentablemente, cada día es más frecuente y nos exige a los profesores una preparación y un asesoramiento, por parte de especialistas, para saber actuar correctamente en estos casos tan difíciles, incluso a veces tan graves. Por otra parte, el comedor es el mejor lugar del centro para enseñar a los alumnos a no ser caprichosos y a respetar el trabajo de los demás, en concreto del personal no docente del colegio. Las ocasiones que tiene cualquier profesor en el comedor para educar a sus alumns son muchísimas. Tú, no te agobies, pero tampoco abandones esta tarea tan importante.

Bueno, Judit, como ves, nuestra profesión comporta una gran variedad de tareas. No es de extrañar que unas nos agraden más que otras y por lo tanto disfrutemos más al realizarlas. Hoy he querido hablarte de las salidas con alumnos y de las vigilancias de descansos y de comedor, que aportan un conocimiento de los alumnos necesario para llevar a cabo una labor educativa eficaz. Para acabar, quiero decirte que saber escuchar con atención a tus alumnos y observar su conducta en esas actividades fuera del aula te hará más fácil alcanzar ese conocimiento de ellos tan necesario para educar.

Te envío un saludo cariñoso.

© WK Educación

CARTA 8: EL DESCANSO DE LOS PROFESORES

Querida Judit:

El primer trimestre del curso se está acabando y sin proponértelo estás haciendo balance de él. En tu carta me cuentas que tienes la impresión de haber corrido mucho y de no haber dejado de trabajar a lo largo de estos meses sin apenas un momento de respiro. Yo estoy segura de que no es sólo una impresión, sino una realidad. En nuestra profesión los comienzos no son fáciles y piden un esfuerzo superior al que hay que hacer cuando ya se tiene una cierta experiencia. Entre todas las tareas que comporta tu trabajo, me escribes, no te resulta fácil encontrar tiempo para dedicarlo al descanso. Incluso a veces lo consideras una pérdida de tiempo. En esta carta voy a hablarte del descanso de los profesores, de su necesidad y de aprender a incluirlo entre tus múltiples tareas y, además, intentaré convencerte de que descansar es, casi siempre, ganar tiempo.

Los profesores en el aula tienen que hacer frente a la materia que explican, al modo de hacerlo, a la disciplina del grupo, al aprendizaje de cada alumno y a su motivación. Como ves, a lo largo de una clase tienen que repartir su atención entre un montón de cosas, todas importantes, y al mismo tiempo procurar evitar cualquier distracción. Además, hacer bien todas estas cosas exige a cada profesor una preparación intensa fuera del aula. Todo esto, como has podido comprobar, no se consigue sin un gran esfuerzo. El esfuerzo continuado de un día tras otro produce fatiga en cualquier persona, fatiga que pide un tiempo de recuperación. Este tiempo de recuperación es el descanso. El descanso no debe considerarse un lujo y mucho menos una pérdida de tiempo. Te permitirá recuperar las fuerzas para poner de nuevo el esfuerzo necesario en tus tareas profesionales, para realizarlas muy bien, condición imprescindible para disfrutar en tu profesión.

Ser profesor es una de las profesiones que produce más desgaste psicológico. Esto no sólo hay que saberlo, sino que hay que recordárselo a uno mismo con una cierta frecuencia para compensarlo y evitar cansancios de los que cuesta mucho recuperarse. Es preciso dormir las horas necesarias y procurarse un tiempo de descanso semanal, no dejándolo únicamente para el período de vacaciones.

A mi entender, descansar no es estar sin hacer nada, seguro que para ti tampoco. Es desarrollar una actividad que requiera menos esfuerzo que el trabajo profesional y que a la vez agrade realizar. Practicar un deporte, leer, escribir, escuchar música, o simplemente pasear con una persona de conversación agradable son distintos modos de descansar. La lista es larguísima. Se trata de que descubras tu manera de descansar y la incluyas en tu vida como una tarea más a realizar. Tarea que, como todas, tendrá su momento concreto para llevarla a cabo. Si lo consigues, después de una semana repleta de trabajo, verás esta actividad gratificante, divertida con ilusión, como un respiro en tu vida, no como una obligación a la que no hay más remedio que hacer frente. Te aseguro que te sentirás mejor.

Cuando se tiene un horario de trabajo muy apretado, como te ocurre a ti, a veces es difícil encontrar ese tiempo para dedicarlo al descanso. Sin embargo es necesario dar con él, pues permite seguir trabajando a buen ritmo sin disminuir el rendimiento. Esto, entre otras cosas, significa evitar las pérdidas de tiempo que supone trabajar con un rendimiento inferior al que se es capaz.

El trabajo profesional es muy importante en la vida de cualquier persona, pero no es lo único importante. Por lo tanto no hay que dejarle que invada territorios que no le corresponden. Preparar clases, corregir exámenes, procurar una buena formación profesional, son tareas muy importantes en el trabajo de un profesor, pero no deben atropellar otras tareas también muy importantes en tu vida. Me estoy refiriendo no sólo a tu descanso, sino, sobre todo, a tu familia, a tus amistades, a tus aficiones o también a las prácticas de piedad. Todo ello debes saber ponerlo y mantenerlo en el lugar de tu vida que le corresponde. El desorden genera cansancio pues hace las cosas más difíciles.

Dentro de pocos días comienzas tus primeras vacaciones en tu recién estrenado trabajo. Las esperas y las deseas con gran ilusión, pero, me dices en tu carta, las comienzas con unos cuantos exámenes por corregir y clases que preparar. Esto a veces nos ocurre. Cuando esto sucede, hay que saber colocar un paréntesis, no más de uno, entre esos días de descanso para realizar esas tareas profesionales, y fuera del paréntesis no olvidar que son días de descanso.

Bueno, Judit, ya ves que descansar es una tarea a la que tienes que prestar un poco de atención y, sobre todo, dedicar tiempo. Una tarea que sin duda te ayudará a seguir trabajando como lo estás haciendo, con mucha ilusión y poniendo mucho esfuerzo para hacer las cosas lo mejor posible. Por esto hoy en esta carta he querido mostrarte la necesidad del descanso de los profesores y la importancia de saberlo incorporar en su vida.

Te deseo que sepas convertir estas vacaciones, que ya están aquí y que tanto esperas, en unos días de auténtico descanso, aunque en ellos tengas que colocar ese pequeño o gran paréntesis, pero sólo uno.

Te envío un saludo cariñoso.

© WK Educación

Bibliografía

Aguado, Mª T. y otros (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Ainscow, M. y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Alanís, L. y otros (2003). *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Akal.

Alcázar, J. A. (2001). "Educar en y para la libertad", en A. Rodríguez Sedano y otros: *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Pp. 57-67. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Alcudia, R. y otros (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.

Alfonso, C. y otros (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*, Barcelona: Graó.

Alighiero, M., (2000). *Historia de la educación II*. México D.F.: Siglo XXI.

Aloy, J. M. "Alumnes conflictius i responsabilitats", *Escola Catalana*, n ° 350, 1998, pp. 10-11.

Altarejos, F. (1998 a). "La docencia como profesión asistencial", en F. Altarejos y otros: *Ética docente*. Pp. 21-50. Barcelona: Ariel.

— (1998 b). "El *ethos* docente: una propuesta deontológica", en F. Altarejos y otros: *Ética docente*, Pp. 89-118. Barcelona: Ariel.

— (1998 c). “Introducción”, en F. Altarejos y otros, *Ética docente*. Pp. 9-17. Barcelona: Ariel.

Altarejos, F. y otros, (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.

Álvarez, F. (1983). *Padres y profesores. La orientación de los padres en un centro de EGB*. Madrid: Escuela Española.

Amat, O. (1994). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*, Gestión 2000, Barcelona, 1994.

Aristóteles. *Política*. Trad. de C. García Gual y A. Pérez Jiménez (2000, 7ª edición). Madrid: Alianza.

— *Ética a Nicómaco*. Trad. de J. L. Calvo Martínez (2001 a). Madrid: Alianza.

— *Retórica*. Trad. de A. Bernabé,. (2001 b, 3ª edición). Madrid: Alianza.

Armañá, F. (1783). *Pastoral sobre los vicios introducidos en la educación de la doctrina cristiana*. Madrid: Joaquín Ibarra.

Armiño, M. (2001) “Prólogo”, en J. J. Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Prólogo y trad. de M. Armiño. Pp. 7-26. Madrid: Alianza.

Arnaus, R.,“Significarse en femenino en la Universidad”, *Kikiriki*, nº 54, Movimiento Cooperativo Escuela Popular, Sevilla, 1999, pp. 37-41.

Askew, S. y Roos, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.

Azarola, C. “Entrevista con Antonio Crespillo: La adolescencia: Esa época maravillosa”, *Suplemento Arvo*, Salamanca, marzo 2004.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Bardisa, T. (1995). “La participación democrática en las instituciones educativas”, en J. García López y F. Delgado (coords), *Retos de la educación ante el siglo XXI: congreso de educación de CEAPA*. Pp. 125-141. Madrid: Popular.

Barrios, C. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria.* Barcelona: Oikos-tau.

Beltrán, J. (1997). “Una introducción al pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey”, en J. Dewey, *Mi credo pedagógico*, pp. 9-18. León: Universidad de León.

Beltran, M. “Suspenso en lengua catalana”, en *La Vanguardia*, Barcelona, 6 de julio de 2004a, pp. 29-30.

 © WK Educación

— "Matones de patio de colegio. El suicidio del niño Jokin saca a la luz la violencia oculta en las aulas", en *La Vanguardia*, Barcelona, 3 de octubre 2004b, p. 37-38.

— "Poca complicidad con los padres", en *La Vanguardia*, Barcelona, 3 de octubre 2004c, p. 39.

— "Pluriempleo a pie de aula. Cuando el profesor es además confidente, enfermero, psicólogo, traductor y mediador", en *La Vanguardia*, Barcelona, 3 de octubre 2004d, p. 39.

Blanch, X. (2000). *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*. Barcelona: Proa.

Blanco, R. "Recensión de John Dewey: *Democracia y Educación*", *Revista de educación*, nº 311, 1996, pp. 397-407.

Bochenski, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Herder.

Bolívar, A. y otros (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Breuse, E. (1972). *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid: Marova.

Bridges, D. y Scrimshaw, P. (1979). *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya.

Brubacher, J. S. (1974). "John Dewey", en J. Château, *Los grandes pedagogos*, pp. 277-294. México: Fondo de Cultura Económica.

Cabaleiro, E. "Poder y autoridad en el oficio de educar", *Nuestro Tiempo*, n° 165, 1968, pp. 290-313.

Cadrecha, M. A. "John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: II. Concepto democrático de la educación", *Aula Abierta*, n° 56, 1990, pp. 81-93.

Caparrós, A. (1989) "Introducción a la edición española", en J. Dewey, *Cómo pensamos*, pp. 15-17. Barcelona: Paidós.

Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, vol. I. Madrid. Dykinson.

Carabaña, J. "¿Una educación sin autoridad ni sanción? (I)", *Revista de libros*, nº 102, 2005, pp. 19-23.

Carbó, J. M. "Dieciséis tesis sobre la disciplina", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 284, 1999, pp. 82-85.

Carbonell, J. (1994). "Introducció", en J. Dewey, *Democràcia i escola*, pp. XXXI-LIX. Vic: Eumo.

Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.

Carrascosa, M. J. (1979). *Las asociaciones de padres de alumnos: organización y dinámica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Casamayor, G. (1988). *La disciplina a l'escola*. Barcelona: Graó.

Castillo, G. (1991). *Posibilidades y problemas de la edad juvenil*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Centro de Investigaciones Sociológicas,."La educación en colegios e institutos", Encuesta del CIS, en *La Vanguardia*, Barcelona, 25 de abril de 2002, pp. 27-28.

Château, J. (1974). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chazarra, A., (1995). "Educación y escuela pública", en J. García López y F. Delgado (coords), *Retos de la educación ante el siglo XXI: congreso de educación de CEAPA*, pp. 157-169. Madrid: Popular.

Colom, A. J. y otros (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

Comas, D. y Granado, O. "El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar", Estudio sobre el fracaso escolar en España patrocinado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en *La Vanguardia*, Barcelona, 26 de febrero de 2002, pp. 27-28.

Consell Escolar de Catalunya, *VI Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat.* Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1995.

Cortada, E. (1988). *La escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II Republica*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Delgado, B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis.

Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Dewey, J. (1964). "Progressive Education and the Science of Education", en R. D. Archambault, (ed.), *John Dewey on Education*, pp. 169-181. New York: The Modern Library.

— (1976). "The School and Society", en J. A. Boydston (ed), *The Middle Works of John Dewey*, *1899-1924*, pp. 1-112, vol. I. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

— (1979). "Interest and Effort in Education", en J. A. Boydston (ed), *The Middle Works of John Dewey*, *1899-1924*, pp. 151-197. Vol. VII. Carbondale, Illinois:

 © WK Educación

Southern Illinois University Press.

— (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

— (1994). *Democràcia i escola*. Barcelona: Eumo.

— (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.

— (2991). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. M. (1939). "Biography of John Dewey", en P. A. Schilpp (ed), *The Philosophy of John Dewey,* pp. 3-45. Evanston, Chicago: The Library of Living Philosophers, Northwestern University Press.

Domingo, R. (1999). *Auctoritas*. Barcelona: Ariel.

Domingo, J. y Fernández, M (1999). *Cuadernos monográficos del ICE, nº 10. Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Domingo Segovia, J. y otros (1998). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada: Grupo Force, Universidad de Granada.

Domínguez, E., (1998 a). "Las primeras teorías de la modernidad pedagógica", en A. J. Colom y otros, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, pp. 41-59. Barcelona: Ariel.

— (1998 b). "El experimentalismo y el cientificismo de Dewey. Las teorías y los métodos de la escuela nueva", en A. J. Colom y otros, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, pp. 61-66. Barcelona: Ariel.

Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.

Ellul, J. (1970). *Historia de las instituciones de la antigüedad*. Madrid: Aguilar.

Elzo, J. "Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000-2001". Texto mecanografiado, 177 páginas.

— "Juventud y seguridad en Cataluña", en *La Vanguardia*, Barcelona, 24 de noviembre de 2001, pp. 33-34.

Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón.

Escayola, E., (2003). "Padres y educadores: un encuentro singular", en C. Alfonso y otros, *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp.73-78. Barcelona: Graó.

Esteban, L. (2002). *La educación en el renacimiento*,. Madrid: Síntesis.

Esteve, J. M., *Autoridad, obediencia y educación*, Narcea, Madrid, 1977.

— *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Ariel, Barcelona, 1997.

— *El malestar docente*, Paidós, Barcelona, 2000.

— *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Paidós, Barcelona, 2003.

Esteve, J. M. y otros (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Feito, R. y Espinar, C. "Violencia en el ámbito escolar", *Claves de razón practica*, n° 129, enero/febrero 2003, pp. 70-74.

Fernández Enguita, M., (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Fernández Prada, F. (2003). "Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?", en C. Alfonso y otros, *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 45-54. Barcelona: Graó.

Flecha, C. y Núñez, M. (2001). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fomento de Centros de Enseñanza (1980). *Manual técnico del profesor*. Madrid: Socusa.

Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula.* Barcelona: Paidós.

Foulquie, P. (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.

Freixas, A. (2001). "Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad social y de género", en C. Flecha y M. Núñez, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, pp. 23-31. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Galino, Mª A. (1973). *Historia de la educación*. Madrid: Gredos.

García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma*. Madrid: Escuela Española.

García Hoz, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor.

García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.

García López, J. y Delgado, F. (coords) (1995). *Retos de la educación ante el siglo XXI: congreso de educación de CEAPA*. Madrid: Popular.

 © WK Educación

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garín, E. (1987). *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona: Crítica.

Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?*. Madrid: Dykinson.

Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.

Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.

Gimeno Sacristán, J. (2000). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en R. Alcudia y otros, *Atención a la diversidad*, pp. 11-35. Barcelona: Graó.

Gimeno, A. y Playà, J. "La agresividad atenaza la escuela", en *La Vanguardia*, Barcelona, 24 de noviembre de 2001, pp. 33-34.

Giné, N. (2000). "El proyecto curricular de centro y atención a la diversidad", en R. Alcudia y otros, *Atención a la diversidad*, pp. 37-48. Barcelona: Graó.

Girona, J. M. "Parlem de convivència als instituts", *Escola Catalana*, n° 350, 1998, pp. 16-18.

Glotz, G. (1957). *La ciudad griega*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

Gómez, L. "Tensión en la aulas", en *El País*, Suplemento dominical, Madrid, 29 de abril de 2001, pp. 1-3.

González-Simancas, J. L. (2003). "Presentación", en J. L. Mota y A. Crespillo, *¿Quieres enseñar en Secundaria? ¡Atrévete!* pp. 9-26. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Gotzens, C. (1997). *Disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: ICE-Horsori.

Guerra, M. (2001). "La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia", en C. Flecha y M. Núñez, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, pp. 133-140. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?*. Madrid: Edicusa.

Hesíodo, *Teogonía, Trabajos y días, Escudo, Certamen*. Trad. de A. y Mª A. Martín Sánchez, 1990, 2ª edición. Madrid: Alianza.

Hijano del Río, M. y otros (1991). *Elementos teóricos-educativos para la formación inicial del profesorado de enseñanzas medias*. Málaga: Universidad de Málaga.

Hoff Sommers, C. "Resumen de una conferencia celebrada en Madrid con ocasión del 40 aniversario de la fundación de Fomento de Centros de Enseñanza", *Aceprensa*, 60/04, Madrid, mayo 2004.

Homero. *La Iliada*. Trad. de L. Segalá. 1971, 9ª edición. Madrid: Espasa Calpe.

Hook, S. (2000). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.

Ibañez-Martín, J. A. (1998). "Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿simple receta o signo de una nueva educación", en F. Altarejos y otros, *Ética docente*, pp. 53-66. Barcelona: Ariel.

Imbernón, F. (2001). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Institució Familiar d'Educació (2004). *L'educació diferenciada. Una opció actual per a la diversitat*. Barcelona: Quaderns d'Institució, nº 4.

Instituto de la Mujer (1987). *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrort.

Jacquard, A. y otros (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.

Jaeger, W., (1957). *Paideia*. México D..F.: Fondo de Cultura Económica.

Jodar, C. y Moreno, A. Mª (1998). "La diversidad: actitud y expectativas de los futuros profesores de secundaria en su formación inicial", en J. Domingo Segovia y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*, pp. 227-233. Granada: Grupo Force, Universidad de Granada.

Johnson, P. (1990). *Intelectuales*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Labaké, J. C. (1997). *La participación de los padres en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Laspalas, F. J. (1993). *La "reinvención" de la escuela*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.

López, C. L. "Uno de cada tres suspende la ESO", en *La Vanguardia*, Barcelona, 26 de febrero de 2002, p. 27-28.

López, C. e Izquierdo, L. "Los profesores tendrán más poder para sancionar a los

© WK Educación

alumnos", en *La Vanguardia*, Barcelona, 27 de febrero de 2002, p. 27.

López Romero, Mª A. (2001). "El sexismo en los libros de texto", en C. Flecha y M. Núñez, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, pp. 201-205. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Lorenzo Vicente, J. A. (2001). *La formación del profesorado de enseñanza media en España (1936-1970)*. Madrid: Complutense.

Luzuriaga, L., "La pedagogía de Dewey. La educación por la acción", *El Sol*, n° 141, Madrid, 22 de abril de 1918, p. 8.

MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Mañeru, A. "Autoridad femenina en educación", *Kikiriki*, nº 54, Movimiento Cooperativo Escuela Popular, Sevilla, 1999, pp. 26-31.

Mañú, J. M. (1996). *Ser profesor hoy*. Pamplona:Ediciones Universidad de Navarra.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marchesi, A. (2000 a). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

— "Opinión de los alumnos", Encuesta realizada por la Fundación Hogar del Empleado a alumnos de primaria y secundaria, en *La Vanguardia*, Barcelona, 30 de septiembre de 2000b, p. 29.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marín, R. (1982). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.

Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.

— (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.

Martial, I. von y Gordillo, Mª V. (1992). *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Mayhew, K. C. y Edwards, A. C. (1936).*The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New Yorlk: D. Appleton-Century.

Meilán, Mª J. (2001). *Cómo ser eficaces en la escuela. Enseñanzas prácticas de la experiencia*. Madrid: CCS.

Menand, L. (2002): *El club de los metafísicos*. Barcelona: Destino.

Merchán, F. J. (2003). "Los profesores y la nueva enseñanza secundaria: análisis, realidad y balance de un conflicto", en L. Alanís y otros, *Debate sobre la ESO. Lu-*

ces y sombras de una etapa educativa, pp. 67-82. Madrid: Akal.

Molinos, Mª C. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Monereo, C. y otros (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Graó.

Montero, M. L., (1987). "La formación del profesorado como proceso", en Universidad de Santiago de Compostela. Sección de Pedagogía, *A Formación do Profesorado Materiais pedagóxicos,* pp. 131-139. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Force y Grupo Editorial Universitario.

Morales, C. "Ciudadanos sobresalientes", en *La Vanguardia*, Barcelona, 17 de julio de 2004, p. 31.

Mossé-Bastide, R. M. (1974). *La autoridad del maestro*. Madrid: Studium.

Mota, J. L. y Crespillo, A. (2003). *¿Quieres enseñar en Secundaria? ¡Atrévete!* Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Müller-Eckhard, H. (1966). *Educación sin coerción*. Barcelona: Herder.

Muñoz, B. (2001). "La coeducación como alternativa a la violencia de género", en C. Flecha y M. Núñez, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, pp. 255-276. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Musito, G. y otros (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los profesores y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

Nash, P. (1968). *Libertad y autoridad en la educación.* México D.F.: Pax-México.

Nassif, R. (1984). *Teoría de la educación*. Madrid: Kapelusz.

Nava Rodríguez, Mª T. (1992). *La educación en la Europa moderna*. Madrid: Síntesis.

Naval, C. (2000). "Aristóteles y sus propuestas de educación moral", en C. Vilanou y E. Colleldemont (eds.), *Historia de la educación en valores,* pp. 83-96, vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Notó, C. y Rubio, Mª D. (2003). "La relación de los centros de secundaria con las familias", en C. Alfonso y otros, *La participación de los padres y madres en la es-*

 © WK Educación

cuela, pp. 129-134. Barcelona: Graó.

Novo, C. "Los escolares valoran el orden y la disciplina como factores clave de una buena educación", en *La Vanguardia*, Barcelona, 30 de septiembre de 2000, p. 29.

Nubiola, J. (1999). *El taller de la filosofía*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

— (2003). "La tarea del filósofo", en J. L. Illanes y otros, *El cristiano en el mundo*, pp. 459-466. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Nubiola, J. y Sierra, B. "La recepción de Dewey en España y Latinoamérica", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6, n° 13, 2001, pp. 107-119.

Núñez, Mª P. (1998). "Los centros de profesores y la formación del profesorado", en J. Domingo Segovia y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*, pp. 423-432. Granada: Grupo Force, Universidad de Granada.

Ors, A. D' (1979). "Inauguratio*",* en *Ensayos de teoría política*, pp. 84-94. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Ortega, R. y otros. "Tensión en las aulas", en L. Gómez, *El País*, Suplemento dominical, Madrid, 29 de abril de 2001, pp. 1-3.

Pascual, Mª A. y Pérez, R. (1998). "La formación del profesorado para la atención a la diversidad", en J. Domingo Segovia y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa. Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*, pp. 251-259. Granada: Grupo Force, Universidad de Granada.

Peñalver, P. (1974). "Ilustración. I Filosofía" en *Gran Enciclopedia Rialp*, pp. 483-489, vol. XX. Madrid: Rialp.

Pérez, C. (2000). "El autocontrol del trabajo escolar como metodología de atención a la diversidad en el aula", en R. Alcudia y otros, *Atención a la diversidad*, pp. 91-102. Barcelona: Graó.

Pérez, R. y Pascual, A. (1998). "Desarrollo profesional del profesorado de secundaria. Algunos condicionantes de su profesionalización", en J. Domingo Segovia y otros, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etap*a. *Actas de las comunicaciones presentadas al II Congreso de Formación del Profesorado*, pp. 406-417. Granada: Grupo Force, Universidad de Granada.

Pericot, L. y Ballester, R. (1979). *Historia de Roma*. Barcelona: Montaner y Simon.

Platón. *La República*. Trad. de A. Gómez Robledo (1971). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Playà, J. "El Consejo de Europa propone enseñar a los padres a educar y revalorizar al profesorado", en *La Vanguardia*, Barcelona, 7 de enero de 2001, pp. 36-37.

— "Crece el absentismo en la ESO", en *La Vanguardia*, Barcelona, 3 de febrero de 2002a, pp. 33-34.

— "Más disciplina en la escuela privada", en *La Vanguardia*, Barcelona, 26 de abril de 2002b, pp. 31-32.

Plaza del Río, F. S. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.

Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.

Pring, R. (1979). "En defensa de la autoridad", en D. Bridges y P. Scrimshaw, *Valores, autoridad y educación*, pp. 30-48. Madrid: Anaya.

Ramo, Z. y Cruz, J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos.* Madrid: Escuela Española.

Redacción, "Si me tocas, te denuncio", en *La Vanguardia*, Barcelona, 24 de noviembre de 2001, p. 34.

— "La batalla diaria contra la indisciplina", en *Magazine de La Vanguardia*, Barcelona, 15 de septiembre de 2002, pp. 64-65.

— "Los hombres copan las carreras técnicas en la misma proporción que hace cinco años", en *La Vanguardia*, Barcelona, 17 de julio de 2004, p. 31.

Redondo, E. (1959). *Educación y comunicación*. Madrid: CSIC.

Redondo, E. y Laspalas, J. (1997). *Historia de la educación, I. Edad Antigua.* Madrid: Dykinson.

Redondo, E. y otros (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel.

Regan, H. B. y otros (2002). *El profesor*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Regidor, R. "Prevenir la rebeldía", *Hacer Familia*, n° 83, 2001, pp. 27-29.

Rico, L. y otros (1997). *La educación matemática en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Ríos, A. (2003). *La confianza: un reto educativo*. Madrid: Ediciones Internacionales.

© WK Educación

Rivas, J. I. y otros (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.

Rodríguez de Paz, A."Los profesores piden más disciplina", en *La Vanguardia*, Barcelona, 6 de octubre de 2001a, p. 27.

— "Los docentes apoyan los puntos más discutidos de la reforma de la ESO que prevé el Gobierno", en *La Vanguardia*, Barcelona, 6 de octubre de 2001b, p. 28.

Rodríguez Martín, S. (2000). "Las prácticas profesionales de los docentes: una mirada desde dentro. 2. Cambiar la práctica", en J. I. Rivas y otros, *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*, pp. 159-164. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Pulido, J., (1998). "Indicadores de Calidad de la Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado", en J. Rodríguez Pulido (coord), *Congreso Nacional. La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*, pp. 149-154. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez Rosales, F., (1998). *Coeducación. Un tratamiento interdisciplinar desde una perspectiva psicopedagógica*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Rodríguez Sedano, A. y otros (2001). *Autonomía, educación moral y participación escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Rousseau, J. J. *Emilio, o De la educación*, Prólogo y trad. de M. Armiño (2001). Madrid: Alianza.

Ruiz, D. J. (1988). *Ética y deontología de la profesión docente*. Buenos Aires: Braga.

Ruiz, J. (1974). "John Dewey", *Gran Enciclopedia Rialp*, pp. 639-640, vol. VII. Madrid: Rialp.

Ruiz Arriola, C. (2000). *Tradición, Universidad y Virtud*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Sacristán, D. (1998). "Autoridad y libertad en la relación educativa", en F. Altarejos y otros, *Filosofía de la educación hoy*, pp. 659-680, vol. I. Madrid: Dykinson.

Salguero, M. (1997). *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona: Ariel.

Sarah, E. y otras (1980). "La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas", en D. Spender y E. Sarah, *Aprender a perder*, pp. 79-91. Buenos Aires: Paidós.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.

Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scott, M. (1980). "Dale una lección: el currículum sexista en la educación patriarcal", en D. Spender y E. Sarah, *Aprender a perder*, pp. 129-153. Buenos Aires: Paidós.

Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista.* Madrid: Morata.

Sen, C. "Los colegios suspenden en disciplina", en *La Vanguardia*, Barcelona, 25 de abril de 2002, pp. 27-28.

Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.

Sierra, B. (1997). *Dos formas de libertad en J. J. Rousseau*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

— "Algunas consideraciones sobre la autoridad en educación", *Aula Abierta*, n° 72, 1998, pp.157-175.

— "El papel del ejemplo en la formación de profesores", *Aula Abierta*, n° 73, 1999, pp. 77-91.

Sini, C. (1999). *El pragmatismo*. Colmenar Viejo (Madrid): Akal.

Socolinsky, N. (1994). *La disciplina en el aula: ¿un callejón sin salida?* Buenos Aires: Aique.

Sommermeyer, A. y Duval, C. (1973), *¿Qué autoridad?* Barcelona: Herder.

Spender, D. y Sarah, E. (1980). *Aprender a perder*. Buenos Aires: Paidós.

Subirats, M. (1999). "Género y escuela", en C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, pp. 19-31. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (1999). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

Tierno, B. y Escaja, A. (1993). *Master en educación*. Madrid: Temas de Hoy.

Travers, Ch. J. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.

Tusón, A. (1999). "Diferencia sexual y diversidad lingüística", en C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, pp. 85-100. Barcelona: Paidós.

Uriarte, C., (2003). "Reflexiones de un orientador sobre la ESO", en L. Alanís y otros, *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*, pp. 163-173. Madrid: Akal.

© WK Educación

Varela, J. "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", *Archipiélago*, nº 6, 1991, pp. 65-71.

Verjat, A., Udina, J. M. y Alier, R. (1978). "Rousseau, Jean-Jacques", *Gran Enciclopèdia Catalana*, vol. XII, p. 784. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Vicente, P. S. de (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara.

Vila, I. (2993). "Familia y escuela: dos contextos y un solo niño", en C. Alfonso y otros, *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 27-37. Barcelona: Graó.

Vilanou, C. y Colleldemont E. (eds) (2000). *Historia de la educación en valores,* vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Viñao, A. (2003). "La educación comprensiva. Experimento con la utopía… Tres años después", en L. Alanís y otros, *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*, pp. 35-66. Madrid: Akal.

Wanjiru, C. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Winch, C. (1998). "Authority in Education", en *Encyclopedia of Applied Ethics*, pp. 255-265, vol. I. San Diego CA: Academic Press.

Yagüello, M. (1999). "Las palabras y las mujeres", en C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, pp. 101-112. Barcelona: Paidós.

LEGISLACIÓN

— Real Orden de 8 de marzo de 1910 (Ministerio de Instrucción Pública). Admisión de mujeres en todos los establecimientos docentes, *Gaceta de Madrid* de 9 de marzo de 1910.

— Orden 1 de mayo de 1939 (Ministerio de Educación Nacional). Instrucción Primaria. Suprime coeducación y crea direcciones en Madrid, *Boletín Oficial del Estado*, nº 126 de 6 de mayo de 1939.

— Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Boletín Oficial del Estado*, nº 187 de 6 de agosto de 1970.

— Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978, *Boletín Oficial del Estado*, nº 311 de 29 de diciembre de 1978.

— Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, que regula el Estatuto de Centros Escolares*, Boletín Oficial del Estado*, nº 154 de 27 de junio de 1980.

— Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, *Boletín Oficial del Estado*, nº 159 de 4 de julio de 1985.

— Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, nº 238 de 4 de octubre de 1990.

— Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre de 1995, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica, *Boletín Oficial del Estado*, nº 268 de 9 de noviembre de 1995.

— Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, *Boletín Oficial del Estado*, nº 278 de 21 de noviembre de 1995.

— Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, nº 2.503 de 24 d'octubre de 1997.

— Real Decreto 321/2000, de 3 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el titulo profesional de especialización didáctica, *Boletín Oficial del Estado*, nº 55 de 4 de marzo de 2000.

— Decret 221/2000, de 26 de juny, pel qual es modifica el Decret 266/1997, de 17 d'octubre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, nº 3.175 de 5 de juliol de 2000.

— Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, *Boletín Oficial del Estado*, nº 307 de 24 de diciembre de 2002.

© WK Educación

— Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica, *Boletín Oficial del Estado*, nº 30 de 4 de febrero de 2004.

— Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, nº 106 de 4 de mayo de 2006.

PÁGINAS WEB

Diferenciada.org, "La educación diferenciada para chicos y chicas. Las escuelas single-sex: una opción actual para la diversidad", <http://www.diferenciada.org/index.php?option=content&task=view&id=21&Itemid=58>, 2004a, (4 de mayo de 2004).

Diferenciada.org, "Michel Fize habla de la coeducación", <http://www.diferenciada.org/index.php?option=content&task=view&id=54&Itemid=58>, 2004b (4 de mayo de 2004).

3652K16282

La autoridad del profesor

Qué es la autoridad y cómo se adquiere

María Rosa Espot

La autoridad es una cuestión que ha sido siempre muy discutida y sigue siéndolo hoy día. Algunos educadores piensan que la autoridad es incompatible con la educación porque coarta la libertad del educando e impide el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, llama poderosamente la atención comprobar cómo, ante ciertas circunstancias, la autoridad es reclamada e incluso exigida por esos mismos educadores. Por el contrario, otros piensan que una educación sin autoridad es impracticable. De hecho, la ausencia de autoridad lleva a algunos profesores a un doloroso fracaso profesional que en ocasiones termina con el abandono de la profesión.

Este libro tiene dos objetivos. El primero de ellos es presentar un estudio teórico del concepto de autoridad. El segundo, ofrecer unas propuestas didácticas para la formación del profesorado en este tema. Presenta también un estudio de la autoridad en relación al género y una propuesta didáctica para la formación del profesorado más joven.

SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE
902 250 500 tel
clientes@wkeducacion.es
www.wkeducacion.es

ISBN: 978-84-9987-025-0

9 788499 870250

Wolters Kluwer España | Educación